Der

Handfertigkeits-Unterricht

und

die Schule,

mit besonderer Berücksichtigung der Bestrebungen

des

Rittmeisters a. D. Clauson-Kaas.

Eine sozial-pädagogische Studie

von

Johannes Meyer.

„Den Fuß im Festen,
Den Blick zum Besten!“

Berlin SW. 1881.

Verlag von Carl Habel.

(C. G. Lüderitz'sche Verlagsbuchhandlung.)

33. Wilhelm-Straße 33.

Für die Redaction verantwortlich: Dr. Fr. v. Holtzendorff in München

Vorwort.

Gewiß ist es eine der erfreulichsten Wahrnehmungen, daß unsere Zeit mehr und mehr ihre Aufmerksamkeit dem Unterrichtswesen zuwendet. Schon gehört es nicht mehr zu den Seltenheiten, in den Spalten der gelesensten Tagesblätter und Zeitungen ausführlichen Abhandlungen über diese oder jene pädagogische Frage zu begegnen; immer häufiger erscheinen die Angelegenheiten der Schule nicht nur in den Versammlungen der Vorsteher und Vertreter von Stadt- und Dorfgemeinden auf der Tagesordnung, sondern auch in den Reichs- und Landtagsverhandlungen aller Kulturstaaten. Immer weiteren Umfang und tieferen Boden hat eben die Ueberzeugung gewonnen, daß die Schule zu den wichtigsten Faktoren des allgemeinen Wohlstandes gerechnet werden muß, daß also die Sorge für die Unterweisung der Jugend eine der allerwichtigsten sei und alle Stände in gleichem Maße in Anspruch nehmen sollte.

Mit eben dieser allgemeiner werdenden Theilnahme ist nun freilich der Nachtheil verbunden, das neben den Berufenen leider auch sehr viele Unberufene ihr Urtheil in Sachen der Erziehung und des Unterrichts abgeben zu müssen glauben. Meinen doch nicht wenige, die einmal in ihren Kinderjahren die Schule besucht haben, damit auch das volle Verständniß ihrer Einrichtungen, ihrer Bedürfnisse und Ziele erlangt zu haben. Es ist eben dasselbe Schicksal, welches die Pädagogik mit der Politik gemein

hat: beide, so wichtig für die öffentliche Wohlfahrt, verlangen zu ihrer Erlernung und rechten Betreibung gar viel ausdauerndes und ungetheiltes Studium, sowie natürliche Begabung. Davon scheinen aber viele Laien gar keinen Begriff zu haben, und es sind deren nicht wenige, die da glauben, sich ohne weiteres den Schulleuten wie den Königen und ihren Ministern gegenüber mit zurechtweisendem Tadel, maßgeblichen Vorschlägen und Warnungen hervordrängen zu dürfen. Ist es ferner eine auf den verschiedensten Gebieten wiederkehrende Erfahrung, daß die Behandlung einer jeden Frage, sobald sie zu einer sogenannten Tages- oder brennenden Frage geworden ist, selbst solche Sachverständige, an denen wir sonst ein ruhiges und klares Urtheil gewohnt sind, zu gewissen Einseitigkeiten und Uebertreibungen verleitet, so dürfen wir uns nicht wundern, wenn die augenblicklich das allgemeine Interesse in Anspruch nehmende Frage, ob es zweckmäßig sei, den Handfertigkeitsunterricht in den gesammten Unterrichtsplan der Schule einzufügen, bei den Laien sowohl, als in Fachkreisen sehr verschiedene und leider meist einseitige Beantwortung findet.

Da legen die einen mit Eifer dar, wie der Handfertigkeitsunterricht der Punkt des Archimedes sei, von dem unser ganzes Unterrichts- und Erziehungswesen aus seiner abstrakten Höhe außerhalb des Lebens herab und in dieses mitten hinein versetzt werden könne; aber daß schwerwiegende theoretisch- und praktisch-pädagogische Gründe sich der Einführung des Arbeitsunterrichts als eines organischen Gliedes in den gesammten Unterrichtsplan entgegenstellen, wird beharrlich verschwiegen. Und wenn dann die anderen mit Eifer auseinandersetzen, daß diese »nouveauté de Copenhague«, wie man sich spöttisch ausdrückt, nur eine Modethorheit des „Volkes der Denker und Philosophen" sei, so wird hier ebenso beharrlich verschwiegen, daß unser Schulwesen namentlich hinsichtlich seiner Vorbereitung fürs praktische Leben in mehreren Stücken unbedingt einer Reform bedürftig ist. Und so

schwirren denn die Meinungen wirr durcheinander, unerträglich für den stillen Beobachter, sinnverwirrend für den Gedankenlosen.

Wir haben in der nachfolgenden Untersuchung nach bestem Wissen und Gewissen gesucht, gerade Linie zu halten und uns vor allen Einseitigkeiten zu hüten. Ohne Rücksicht auf persönliche Sympathien oder Standesinteressen — das dürfen wir von vornherein konstatiren — haben wir unser Urtheil abgegeben; wir wollten der Wahrheit dienen, und nur der Wahrheit, mag dieselbe auch in einzelnen Fällen bitter schmecken. Was speciell die pädagogische Seite der nachfolgenden Abhandlung anbetrifft, so haben wir uns bestrebt, vor allem das rein und ganz und klar zu sagen, was wir als Fachkundiger zu wissen glaubten, aber dem Auge der Nichtfachmänner vielleicht nicht besehbar genug ist. Hier besonders haben wir uns der vollsten Unabhängigkeit befleißigt. Denn gerade die Pädagogik hat doch lange genug den großen Mächten — hier der Kirche, dort der Politik, hier der Familie, dort der Volkswirthschaft — als eine leibeigene Magd dienen müssen, als daß man nicht wünschen sollte, sie möchte doch endlich, endlich dem allgemeinen Wohle in Freiheit dienen können, d. i. mit ihrer unverfälschten und vollen Wahrheit, wobei sich ohne Zweifel alle betheiligten Interessenten — Staat und Kirche, Familie und Volkswirthschaft — am besten stehen würden.

Wie der Leser finden wird, hat die Untersuchung ihre Hauptaufgabe nicht so sehr in der Aufstellung und Begründung eines bestimmten Endspruches gesehen, als vielmehr darin, alle einschlägigen Verhältnisse so klar und verständlich darzulegen, daß der Leser, wenn er die eingehende Untersuchung nicht scheut, sich nunmehr in dieser Frage ein eigenes Urtheil zu bilden vermag. Wäre uns dies gelungen, so würden wir mit diesem Erfolge unserer Arbeit zufrieden sein, wenn auch unsere eigene Schlußentscheidung nicht überall Zustimmung fände.

Leider verbot uns der Umfang dieser Arbeit, unsere For-

schungen über die geschichtliche Entwickelung, welche der Handfertigkeitsunterricht seit Jahrhunderten in Deutschland durchgemacht hat, aufzunehmen. Wir werden jedoch Gelegenheit haben, in einem späteren Hefte dieser Sammlung den Handfertigkeitsunterricht auch nach seiner historischen Seite zu beleuchten.

Und so sei denn die Schrift, mit welcher wir nicht allein den Männern vom Fach, sondern allen, die ein Interesse für die Erziehung unserer Jugend haben, dienen möchten, dem Nachdenken der Leser freundlich empfohlen.

Osnabrück, den 10. Februar 1881.

Der Verfasser.

Inhalts-Verzeichniß.

Einleitung.

Wie im Luftreviere nicht weniger als im Weltenmeere Bewegungen theils regelmäßig wiederkehren, theils unvermuthet aufquellen, die in einem gewissen Umfange das trägere Fluidum, mit dem sie in Berührung kommen, ergreifen und eine Zeitlang nach einer bestimmten Richtung hin in Gang bringen: fast ebenso trägt es sich in den Bereichen zu, die von Stimmungen oder Gedanken, von Ansichten oder Meinungen, von Bestrebungen oder Grundsätzen erfüllt sind, und wovon ein jeder sich umspült sieht, der an den Zuständen seiner Zeit nur einigen Antheil nimmt. Sie sind nur noch leichter in Bewegung zu setzen als Wasser und Luft.

An des Hauses wohlumschlossene Räume schlagen die bald so, bald anders sich werfenden Gedankenschiebe der Oeffentlichkeit und geben Veranlassung, an den darin zu lösenden Aufgaben andere Seiten als zuvor ins Auge zu fassen. Das Schiff der Kirche haben wir bei ebbendem Geiste oder bei erschlaffendem Gemüthe bald in Untiefen, bald gar im Eise, wie in Resoluten, festsitzen sehen, ehe es bei kräftiger werdender See und unter glücklicher Hand wieder flott werden konnte. Wie es mit den Staatsschiffen auf den Wogen der Zeit hergeht, weiß jeder, ohne selbst auf Top oder Deck zu sein. Handel und Wandel, Markt und Börse, Grundbesitz und Fabrikation führen dasselbe Schauspiel auf; die geringfügigsten Anlässe rufen Verstimmungen, Hoffnungen oder Sorgen wach, und diese Seelenzustände veranlassen schnell

genug Maßnahmen, die oft nach ihrer räumlichen Ausdehnung ebenso unabmeßbar sind, als nach der Energie ihres Eingreifens in die sittliche Tiefe. Selbst die Wissenschaft des sogenannten reinen Gedankens, welche behauptete, wie die Schiffe mit Dampf und Schraube gegen Wind und Sturm ihren stracken Gang in stolzer Ureigenschaft gehen zu können, hat sich in ihrer Ausbildung und besonders in ihrer Anwendung auf das Leben Fluktuationen nicht zu entziehen vermocht, die nur der Zeitenlauf der Dinge ihr zuführte. Die wissenschaftliche Gestaltung der auf die Praxis abzielenden, sonderlich der pädagogischen Erkenntnisse, erscheint aber erst recht in aller Abhängigkeit von den Bewegungen, welche das Leben hervorbringt. Ja, das pädagogische Handeln selbst, durch das im nachfolgenden Geschlechte Neigungen erweckt, Gesinnungen gestiftet, Gewöhnungen gebildet, Thätigkeiten geordnet werden, selbst dieses stille, dieses zurückgezogene und unscheinbare Handeln, das, wie man annehmen sollte, bereits zu unabänderlich gewiesenen Wegen in satzungsmäßig feststehenden Geleisen unter uns gekommen sein müsse, ist zeitweiligen Strömungen nicht entzogen, welche seine Weisen, Formen, Mittel, Wege und Ziele zu modificiren sich bestreben — Strömungen, die entweder eine Zeitlang viel Aufsehen erregen, um dann von der Bildfläche des öffentlichen Lebens zu verschwinden, oder aber wirklich einen bemerklichen Einfluß ausüben.

So sind seit dem Jahre 1876 im Norden Deutschlands an verschiedenen Punkten volkserzieherische Reformideen aufgetaucht, die mit steigendem Interesse behandelt worden sind. Sie haben ihren Weg zu uns von unseren nordischen Nachbaren, aus Dänemark und Schweden, gefunden, wo schon länger vorher eine lebhafte Bewegung hervorgerufen worden war, als deren Urheber und begeisterter Vorkämpfer namentlich ein Mann, der Rittmeister a. D. Clausen-Kaas in Kopenhagen, genannt wurde. Durch die Umstände genöthigt, selber Erzieher und Lehrer seiner Kinder zu sein, glaubte Clauson-Kaas zu der Einsicht ge-

kommen zu sein, daß im Erziehungsplane der Bildung des Verstandes neben anderem auch die Pflege der Handarbeit ergänzend zur Seite treten müsse. Er ward dann zum eifrigen Verkündiger dieses Gedankens, und unter den besonderen Verhältnissen seiner Heimath erweiterte er ihn bald zu einer Reformidee, die die gesammte Erziehung, ja das wirthschaftliche Leben des Volkes umgestalten soll. So entstand die Hausfleißbewegung, die in dem Bestreben ihren Ausdruck fand, die ländliche Bevölkerung in den langen Winterabenden des Nordens dem Müßiggange und den wirthschaftlich wie moralisch schädlichen Zerstreuungen, dem Spiel und Trunk zu entziehen und sie den Segen des Fleißes durch die Beschäftigung mit praktischen Lieblingsarbeiten im Familienleben erfahren zu lassen. Clauson-Kaas erkannte aber gar bald, daß der stärkste Hebel für die Ausbreitung der Hausfleißsache die Schule sei. So richtete er denn nach dem alten Satze, daß dem die Zukunft gehört, der die Schule besitzt, seine Thätigkeit bald auf die Begründung von „Arbeitsschulen" neben den „Lernschulen", wie er sie nennt. Sein letztes Ziel ist die Einfügung des Arbeitsunterrichts als organischen Gliedes in den gesammten Unterrichtsplan der Schule.[1])

Vor 4 Jahren fand, wie schon gesagt, diese Idee auch in Deutschland Eingang und wurde hier verhältnißmäßig freudig begrüßt. Soweit wir die Bewegung haben verfolgen können, hat dies besonders seinen Grund darin, daß die Forderung „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit" von der Menge nicht als ein Mittel zur humanen d. h. zur gleichmäßigen, harmonischen Entwickelung des Individuums aufgefaßt wird — das hätte die meisten kühl bis ins Herz gelassen — sondern als ein Beschwörungsmittel gegen den in Stadt und Land immer weiter um sich greifenden Pauperismus.

Die wirthschaftliche Nothlage, in der wir uns noch immer befinden, hat nämlich wenigstens das eine Gute aufzuweisen, „daß sie mit zwingender Macht den Blick aller Denkenden, auch der

höheren, leitenden Stände in der menschlichen Gesellschaft, auf die Zustände der Massen, der unteren Schichten, welche die breite Basis der Gesellschafts-Pyramide bilden, hingelenkt. Während man so leicht geneigt ist, über sie hinwegzublicken oder sie sich selbst zu überlassen, haben ihre Bedürfnisse sich uns aufgedrängt und ist die Erkenntniß eine handgreifliche geworden, wie diese oft so wenig beachteten niederen Klassen mit dem, was sie haben, leisten und sind, die wahren Stützen des Gemeindewesens bilden, wie in ihnen die Bedingungen alles Wohlstandes und Wohlgefühls des Staates, ja die Blüthe alles gesunden geistigen Lebens liegen. — Um was sammeln sich aber alle Fragen des äußern Wohls und endlich so manche Frage selbst des inneren Wohls derselben, wenn nicht um die Frage der Arbeit und wiederum der Arbeit? Oder haben wir nicht in den jüngsten Zeiten die ganze tiefgreifende Bedeutung derselben, den Einfluß, welchen sie auf alle Seiten des Staatsorganismus ausübt, ihren Segen für geistige und sittliche Zustände, den Fluch der Arbeitslosigkeit in vollem Maße kennen gelernt? — So hat sich denn auch eine Reihe von Forderungen in Beziehung auf sie uns nahe gelegt.

Die erste ist natürlicher Weise: Wir bedürfen lohnender Arbeit für unser Volk. Aber eine solche ist von zweierlei abhängig — einmal davon, daß Gelegenheit zu Arbeit und Verdienst vorhanden, zweitens jedoch auch davon, daß eine arbeitsfähige Bevölkerung gegeben sei. Nun läßt sich zwar nicht leugnen, daß unsere vaterländischen Verhältnisse leider vielfach von der Art sind, daß der arbeitenden Klasse das Maß von Arbeitsverdienst nicht zu theil wird, welches zu einem menschlichen Leben nun einmal durchaus erforderlich ist; wenigstens gehöre ich nicht zu jenen Anklägern des Volkes, welche die Ursachen unserer traurigen Armenzustände nur so ohne weiteres in Faulheit, Mangel an Rührigkeit, anspruchsvollem Wesen, Unmäßigkeit, Luxus ꝛc. suchen, sondern finde in einem solchen Urtheil eine ungeheure

Einseitigkeit, ja gegenüber von so manchen beschämenden Erfahrungen ergebungsvoller Entsagung auf die einfachsten Lebensgenüsse und bis zur Erschöpfung angestrengter Arbeit eine große Härte und Ungerechtigkeit. Aber bei alledem — wer könnte seine Augen vor den vielfachen Zeichen verschließen, wie unter dem Heer von Uebeln, mit denen wir zu kämpfen haben, auch das obenan steht, daß es uns vielfach an der rechten Arbeitsfähigkeit, jener wesentlichen Grundbedingung echter Volkskraft und alles göttlichen Segens, fehlt. Arbeitsfähigkeit aber — sie ist in zweierlei begründet: einmal in einem sittlichen Element, in der von der Willenskraft abhängigen Arbeitslust, und in einem technischen Element, in der Arbeitstüchtigkeit. Beide müssen bei einem arbeitskräftigen Volke, wenn die Arbeit lohnend sein soll, zusammenwirken. Ist Arbeitslust da bei fehlender Arbeitstüchtigkeit, so wird das Arbeiten nothwendig zu jenem erfolglosen, sich abschaffenden und abpeinigenden Marterdienst, bei dem der Mensch sich zu einer Arbeit des Thieres herabgewürdigt sieht, ohne damit auch nur die nothdürftigste Nahrung durch eigener Hände Werk sich verschaffen zu können, oder es kommt endlich zu jenem nothgedrungenen Feiern der Hände, bei welchem höhere Hilfe und fremde Sorge das Problem lösen soll, wie man inmitten übermächtiger Arbeitskonkurrenz untüchtige Arbeit soll lohnend machen können. Fehlet aber der Arbeitstüchtigkeit die Arbeitslust, so führt dies zu jenem wüsten Treiben, welches die beste Kraft in dem Dienste des Bauches und der Sinnlichkeit vergeudet und anstatt Arbeit ins Haus, Geld und Vermögen, Ehre und Segen zum Hause hinaus schafft. Was aber dann vollends, wenn da und dort beides zugleich mangelt? Ist unsere Gegenwart nicht reich an Erfahrungen, welche die Folgen davon uns vor Augen stellen?

Was alles hier hinsichtlich der Arbeit zur Sprache gekommen, das sind Dinge von tiefgreifender Bedeutung und unberechenbarer Tragweite. Was hier gesagt ist, fällt schwer ins Gewicht in

national-ökonomischer Beziehung; denn wo lohnende Arbeit ist, da ist Vermögen, Besitz, Kapital, Steuerkraft, das ist ein an und für sich klarer Satz. Und welche Bedeutung übt die Arbeitsfrage nach ihrer politisch-sozialen Seite hin aus! Von ihrer richtigen Lösung hängt, wie die letzten Jahre uns an mehr als einem Beispiele es gezeigt, die Ruhe der Staaten, die Sicherheit der Verfassungsverhältnisse, die richtige Stellung und Hebung der unteren Stände ab. Ein tüchtiger, gesunder, kräftiger Arbeiterstand, welch ein Segen für ein Volk; ein depravirtes, niederträchtiges, von der Hand in den Mund lebendes Proletariat, welche Last und welcher Fluch für eine Gemeinschaft! Denn mit der Arbeit und ihrer Gestaltung stehen aufs Innigste die sittlichen Zustände in Verbindung. Wir kennen ja jene trostlosen Zustände leiblicher und geistiger Verkommenheit, Bettelhaftigkeit und Lüderlichkeit, jene Auflösung aller göttlichen Gemeinschafts-Ordnungen, jene geistige Unempfänglichkeit und Roheit, die überall da eintreten, wo aus irgend welchem Grunde die nährende Arbeit fehlt und die kräftigende körperliche Anstrengung vermissen läßt, oder das geistige Element derselben, sei es in grober Genußsucht, sei es unter dem Uebermaß rein leiblicher, nur Räuber- und Sklavennaturen ziehenden Belastung untergeht.

So erscheint die Aufgabe, welche die Zeit hinsichtlich der Arbeit stellt, zugleich als die, um welche sich die höchsten Interessen der Humanität und des Christenthums drehen. Denn sie ist in die Lösung der tiefsten Fragen der Menschheit, der Pflege sittlicher und bürgerlicher Selbständigkeit und des Rechtes der Menschenwürde, der Erhebung ganzer Klassen von Menschen zu einem vernünftig-sittlichen Dasein, des Sieges des Geistes über die Materie verflochten. Und wenn alle Weisheit und alle Liebe sich endlich erschöpft haben im Nachdenken über alle die äußeren Mittel, welche menschliche Thätigkeit dem drohenden Gespenst der Armuth entgegenzusetzen vermöchten, so kommen sie endlich an derselben Stelle an, auf der wir stehen, — an der Erwägung und

der Einsicht in die durchgreifende, unermeßliche Bedeutung der Arbeit für unsere Verhältnisse.[2])

Das erkennt man heutzutage immer mehr an. Sozialisten, Staatsmänner, Gewerbetreibende — sie haben alle, auf diesem Boden fußend, uns in den letzten Jahren mit einer Menge Besserungsvorschläge beglückt, die aber leider keine durchgreifenden Erfolge gezeigt haben. Nun tritt Clausen-Kaas auf mit seinen Versprechungen, daß durch die „Arbeitsschulen" unser ganzes wirthschaftliches Leben umgestaltet werden könnte — wen nimmt es da Wunder, daß seine Ideen freudig begrüßt werden, und daß „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit in Schulen" ein Schlagwort heutiger Zeit ist! „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit" das heißt aber: Man will sich nicht damit begnügen, daß dem Volksschüler eine Bildung beigebracht wird, durch die er Einsicht in die Dinge der Natur und ihre Verwendung im Leben erhält und mit den Anfängen des technischen Geschickes ausgestattet wird. Man glaubt, weiter gehen und den Schritt zur wirklichen Arbeit und Uebung in der Arbeit thun zu müssen, um die Volksschule von der Unterrichtsschule zur Arbeitsschule zu erweitern und mit ihr gewerbliche Beschäftigungen der verschiedensten Art in organischen Zusammenhang zu bringen.

Damit ist bei unserer Frage, wie am besten für Bildung der rechten Arbeitskraft gesorgt werden kann, eine Frage, die auch in das Feld der Staatsweisheit, der bürgerlichen Gesetzgebung, ja selbst der Religion und der Kirche eingreift, die pädagogische Seite in den Vordergrund gedrängt worden, und es ist nun Pflicht der Pädagogik, Stellung zu nehmen. Denn wenn wir auch wohl wissen, daß in und nach unruhigen Zeiten die Leidenschaft leider viel häufiger als die Besonnenheit herrscht, und daß an der vermeintlichen Ueberzeugung unserer Tage, die sich ja in Schlagwörtern krystallisiren soll, bei der Mehrzahl ihrer Bekenner viel Anräsonnirtes und demnach auf schwachen Gründen Beruhendes sich findet — eine ursprüngliche, ihr ganzes Wesen durchdringende

Glaubensquelle fließt nur in wenigen Gemüthern, in den meisten Individuen färbt den spärlich fließenden Urborn der trübe Strom der Rücksichtelei — so läßt sich doch nicht leugnen, daß die Schlagwörter für die Zeit, in der sie aufkommen, eben deshalb von Bedeutung sind, weil sie gegen irgend einen Mißbrauch oder Mangel das Gegenmittel aussprechen, freilich ohne den Mangel und das gebotene Mittel in allen ihren Beziehungen zu begründen. Und so glauben wir denn, daß die Pädagogik die Frage der Erziehung zur Arbeit nicht von vornherein kühl vornehm ignoriren kann.

Die Volksschule insbesondere, in deren Namen und über die wir hier zu sprechen haben (— wir fassen den Begriff freilich in einem etwas weiteren, als dem durch die gegebenen Verhältnisse unnatürlich beschränkten Sinn auf —) kann dieser Frage nicht fern stehen. Sie ist ja gerade berufen, den Bedürfnissen der heranwachsenden Jugend des handarbeitenden Standes zu dienen und soll die rechte Erfüllung des Arbeiterberufes durch die in ihr liegenden Kräfte fördern. Thut sie dies nicht, so hat sie eben ihre Bestimmung noch nicht recht erfaßt oder wird ihr untreu. Wir können sie eben deswegen von der entsprechenden Verantwortlichkeit für die gegebenen Zustände nicht entbinden. Nicht als ob wir glaubten, daß sie — wie man dies auf sehr ungehörige Weise auch bei anderen Zuständen ihr zur Last legt — auf dem Gebiete der Arbeitsleistung alle Schuld des Unbefriedigenden der Gegenwart trüge; es wirken da viel mächtigere Faktoren: Staat, Kirche, nationale und gesellige Verhältnisse, vor allem der stärkste Faktor, die Familie, ein. Aber es bleibt doch so: Die Volksschule darf, wenn sie sich nicht blos als Kinderamme oder gar als unnützes Möbel darstellen will, ihre wesentliche Betheiligung bei dieser Frage nicht in Abrede stellen und die ernste Prüfung nicht umgehen, ob sie den an sie hinsichtlich der Vorbereitung fürs praktische Leben zu stellenden Anforderungen gerecht geworden ist oder ob sie die Einführung des Handfertig-

keitsunterrichts in den gesammten Unterrichtsplan billigen muß resp. welche andere Reformvorschläge sie zu machen hat.

Das zu untersuchen soll unsere Aufgabe sein, die wir auf den folgenden Blättern zu lösen versuchen werden, indem wir zunächst eine objektive Darstellung der Clauson-Kaasschen Bestrebungen und Ideen geben, im Anschlusse daran eine Beurtheilung derselben eintreten lassen, um endlich unsere abweichenden Vorschläge einer geneigten Prüfung zu unterbreiten.

Erster Abschnitt.

Die Bestrebungen Clauson-Kaas' und seine Erfolge.

Wie Clauson-Kaas[3]) in einem Vortrage, den er in Berlin gehalten hat, erzählt, war er schon als Knabe im elterlichen Hause dazu angehalten, Mußestunden mit kleinen praktischen Arbeiten verschiedener Art auszufüllen, zu deren Erlernung ihm stets die Hand geboten wurde; angeregt durch das Beispiel seines Vaters, der schon in früheren Jahren sein Hofkleid alltäglich nach beendigtem Dienste mit dem Kittel vertauschte, und dessen Lebensabend eben durch die Arbeit so sehr erheitert wurde, ward auch ihm die Arbeit in der Werkstätte bald das liebste Spiel.

Durch eigene und örtliche Verhältnisse veranlaßt (—Clauson-Kaas kam als Officier in die abgelegene Garnisonstadt Nestved—), war er später darauf angewiesen, seinen eigenen Kindern den nöthigen Schulunterricht zu ertheilen, und als eine größere Schar fremder Knaben sich diesem Unterrichte zugesellte, faßte er den Entschluß, die Handarbeit, wie er sie kannte und ererbt hatte, als Mittel zur Erziehung zu benutzen. Er hatte damit anfangs lediglich den Zweck, sich die Liebe und Zuneigung seiner Schüler durch kleine Spielsachen, die er ihnen machte oder sie machen lehrte, zu erwerben, um für seine weiteren Aufgaben als Lehrer

Einfluß auf sie zu gewinnen. Dabei glaubte er aber auch in der Handarbeit ein direktes Erziehungsmittel gefunden zu haben, das von eminentem Werthe sei, und dies wurde ihm der Anstoß zu ihrer weiteren planmäßigen Entwickelung nach pädagogischen Grundsätzen.

Clauson-Kaas hatte in seiner Nebenbeschäftigung als Lehrer eine solche Befriedigung gefunden, daß er beim Wegfall der militärischen Thätigkeit das Lehrfach in freier Stellung als seine Lebensaufgabe zu erfassen beschloß; er wollte seinem ganzen Volk, Kindern und Erwachsenen, den Segen der Handarbeit zu theil werden lassen. Dazu war ein größerer Ausgangspunkt als Nestved erforderlich. Clauson-Kaas siedelte daher im Jahre 1866 nach Kopenhagen über, wurde hier Schulinspektor und trat zugleich mit seinem Programm für den Unterricht der Schuljugend in Handarbeit an die Oeffentlichkeit. Dasselbe fand den Beifall bedeutender Schulmänner und anderer angesehener Leute. Man räumte ihm willig an allen Schulen der Stadt Lokale für den Unterricht in Handarbeit ein, in denen er nachmittags und abends Kindern und Erwachsenen Unterricht in Handarbeit mit Beistand verschiedener von ihm engagirter Hülfslehrer ertheilte.

Es kam Clauson-Kaas nun darauf an, „die Würdigung der Handarbeit als Erziehungsmittel und als Hausfleiß“ über ganz Dänemark zu verbreiten. Zu diesem Zwecke verband er sich mit einem Lehrer Rom in Jütland, der sich bereit erklärte, seine Bestrebungen zu unterstützen. Clauson-Kaas nahm denselben als Mitarbeiter an den durch ihn 1870 gegründeten Monatsschriften „Nordisk Husflids Tidende“ und „Husflids Meddeelser“ auf. Außerdem forderten beide Männer im ganzen Lande durch öffentliche Vorträge zur Bildung von Hausfleißvereinen und Handarbeitschulen auf. Es entstanden auch in der That an einzelnen Orten Hausfleißvereine sowohl als Handarbeitsschulen.

Um der ganzen Bewegung eine festere Organisation zu geben, gründete Clauson-Kaas 1873 in Gemeinschaft mit Rom einen

Centralverein, die „Dänische Hausfleißgesellschaft", als deren Sekretär er seine Thätigkeit fortsetzte[4]).

Veranlaßt durch die Menge der ihm obliegenden Arbeiten, gab Clauson-Kaas die persönliche Leitung von Arbeitsschulen auf und steht jetzt nur noch dem alljährlich abgehaltenen 6wöchentlichen Bildungskurse für Lehrer vor. Der Unterricht wird ähnlich wie die Kurse in Mathematik, Chemie, Zeichnen 2c. vom Ministerium des Unterrichts unterstützt und begünstigt, indem alljährlich 2300 Mark bewilligt, sowie durch das Ministerium Volksschullehrer und -Lehrerinnen aufgefordert werden, sich an diesen Kursen zu betheiligen. Die Kurse haben die Dauer von 6 Wochen und sind auf die Sommerferien verlegt, so daß es nur eine Zugabe von 2 Wochen zu diesen bedarf. Der Andrang zu denselben von Stadt und Land ist stark gewesen, und fast sämmtliche, die die Schule bisher besuchten, haben, wie Clauson-Kaas zum Lobe des Lehrerstandes es laut gesagt haben will, der Sache manche persönliche Opfer, angestrengte Arbeit, Verlust der Ferien, ja selbst Geldopfer von dem Wenigen, das sie besitzen, gebracht, da der Staat bisher nur freien Unterricht und Reisekosten gewährte, in der gerechtfertigten, aber nicht immer realisirten Erwartung, daß der betreffende lokale Kreis, dem die angestrebten Wohlthaten zu Nutzen kommen sollten, ähnliche Geldopfer zur Stütze des sich aufopfernden Lehrers zu bringen gewilligt sei. Ferner trat bis jetzt auch der Centralverein stützend der Schule bei, theils durch Herstellung eines nicht geringen Unterrichts-Materials, theils durch eine zeitweilige Geldunterstützung einzelner Schüler und Anweisung mehrerer Freiplätze in der Schule. In den bezeichneten 6 Wochen leitet Clauson-Kaas den Unterricht mit Hülfe von geeigneten Lehrern und Lehrerinnen, theils Männern von Fach, theils solchen, die er sich selbst herangebildet. Bei täglicher, fast 12 Stunden langer Arbeit werden sehr verschiedene Fächer Allen, je nach ihren Anlagen, beigebracht, so daß derselbe Zögling die Korbmacherei, die Bürstenbinderei, den Gebrauch des Hobels,

der Säge und der Laubsäge, die durchbrochene Arbeit, das Einlegen, Liniiren, Poliren, das Schleifen der Eisen, das Bildschnitzen, grobe und feine Stroharbeit, das Einbinden eines Buches und dergleichen erlernt, während die Lehrerinnen entsprechende andere Arbeiten treiben, so wie sie für Mädchen sich eignen [5]).

Inzwischen war Clauson-Kaas, besonders dadurch, daß er 1873 bei der Weltausstellung in Wien Jurymitglied für die Gruppe „Nationale Hausindustrie" war, über die Grenzen seines Vaterlandes hinaus bekannt geworden. Namentlich hatte er auch die Aufmerksamkeit von Volksfreunden im nördlichen Deutschland erregt. Auf Veranlassung des „Centralvereins für arbeitende Klassen in Berlin" hielt er im Februar 1876 daselbst einen Vortrag, infolge dessen sich zunächst unter dem Vorsitze des Professors Gneist ein „Verein für häuslichen Gewerbefleiß" konstituirte, dessen gegenwärtiger Vorsitzender der Eisenbahndirektor Schrader ist. Es gelang diesem Verein nicht, einen Kursus in Berlin unter Leitung von Clauson-Kaas zu Stande zu bringen, wohl aber wurde der Lehrer Höhn nach Kopenhagen gesandt zur Theilnahme an dem dortigen Kursus. Unter dessen Leitung wurden dann einige Handarbeitkurse für Knaben mit Erfolg errichtet, während nur ein Lehrerkursus mit 9 Theilnehmern im Oktober 1878 abgehalten wurde.

Die Angelegenheit konnte nicht in Fluß kommen. Nur ganz vereinzelt wurden Versuche angestellt, so in Kiel, Braunschweig, Görlitz, Leipzig, die aber nicht sehr zur Nachahmung reizten. Aus Süddeutschland haben wir nur von der Einrichtung einer Arbeitsschule in Pforzheim gelesen. Der Bericht darüber in der „Neuen Badischen Schulzeitung" lautet also:

„Zu Anfang des Dezember 1878 wurde die neue Schule in Pforzheim eröffnet, und es erhielten dort an 64 Knaben der Volksschule unentgeltlich in wöchentlich 9 Stunden Unterricht in Laubsägearbeiten und im Bürstenbinden. Die Knaben arbeiteten mit regem

Eifer und machten gute Fortschritte, so daß schon am Schlusse des ersten Kurses (Ende April 1879) eine verhältnißmäßig reichhaltige Ausstellung der angefertigten Gegenstände veranstaltet werden konnte, die sich u. A. auch des Besuches hoher Staatsbeamten (der Herren Staatsminister Turban, Geh. Referendar v. Stößer und Verwaltungsgerichtsrath Sachs), sowie allgemeiner anerkennender Beurtheilung zu erfreuen hatte. In der Zeit von etwa 4 Monaten waren ca. 72 Laubsägeartikel und 224 Bürsten im Werthe von zusammen 240 Mark hergestellt worden. Das Material wurde den Schülern unentgeltlich geliefert; die Arbeiten verblieben demgemäß Eigenthum des Hilfsvereins, wurden jedoch den Verfertigern auf ihren Wunsch unter Berechnung eines ganz geringen Preises überlassen. Mit der Ausstellung war eine kleine Verlosung verbunden.

Von Anfang Mai 1879 an wurde die Arbeitsschule in der Art erweitert, daß zu den obengenannten Unterrichtszweigen noch Holzschnitzen und Papp- und Buchbinderarbeiten hinzutraten, und daß statt bisheriger 9 Stunden nun 17 Stunden wöchentlicher Unterricht ertheilt wurden. In Folge davon war denn auch die vom 1. bis 3. Mai 1880 dauernde Ausstellung eine sehr reichhaltige. Es waren ausgestellt an Laubsägearbeiten: Toilettespiegel, Etagére, Zeitungsmappen, Cigarrenständer, Lichtschirme, Schlüsselhalter, Schreibzeuge, Körbchen, Vogelkäfig &c. Holzschnitzarbeiten: Chatullen, Zeitungshalter, Glasserviceplatten, Briefhalter, Etagère, Körbchen, Wandkalender &c. Bürstenbinderei: Schmier-, Glanz-, Kleider-, Hut-, Abreib-, Haarbürsten &c. Buchbinderei: Schreibhefte aller Art, geometrische Körper, Schachteln, Notizbücher &c. Es kamen auch diesmal wieder 257 verschiedene Gegenstände im Werthe von 253 Mark zur Verlosung."

Trotz dieser Versuche konnte die Angelegenheit nicht zum Durchbruche kommen. Da hielt am 6. September 1879 Clauson-Kaas bei Gelegenheit einer zu Harburg tagenden Versammlung nordwestdeutscher Bildungsvereine wieder einen Vortrag, infolge dessen Th. Naydt, Superintendent in Lingen, sich angeregt fühlte, den seit längerer Zeit von ihm verfolgten Bestrebungen Clauson-Kaas' in der Provinz Hannover Eingang zu verschaffen. Er wandte sich deshalb mit einer Denkschrift an das Landesdirektorium zu Hannover, das darauf reskribirte, es sei „nicht abgeneigt,

dazu beizutragen, daß die Provinzialverwaltung eine Summe von 1000—1500 Mark als Beihülfe zu den Kosten der Veranstaltung eines innerhalb der Provinz Hannover von Herrn Clauson-Kaas abzuhaltenden sechswöchentlichen Lehrkursus zur Verfügung zu stellen."

In der angeführten Denkschrift hatte Th. Raydt Osnabrück als den geeignetsten Ort für die Abhaltung eines Kursus für Handarbeitslehrer vorgeschlagen. Infolge dessen hielt Clauson-Kaas im Anfange v. J. auch in Osnabrück einen Vortrag. Die Verhandlungen wegen Abhaltung eines Kursus führten jedoch zu keinem bestimmten Resultate. Die maßgebenden Kreise in Osnabrück zeigten sich nicht so willig, als man vorher geglaubt hatte, annehmen zu dürfen; in Lehrerkreisen fand die Sache wenig Anklang; in Handwerkerkreisen begegneten sie sogar offenbarem Widerstand.

Dagegen that Emden Schritte, um den Kursus nach dort zu ziehen. Vorbereitend wurde Clauson-Kaas veranlaßt, im Frühjahr v. J. seine Ansichten in einem Vortrage in Emden darzulegen. Infolge dessen erklärten sich mehrere Lehrer bereit, an einem Kursus theilzunehmen. Magistrat und Bürgervorsteher bewilligten nunmehr 1000 Mark für einen dort abzuhaltenden Kursus, die Ostfriesischen Landstände sprachen ebenfalls eine gleiche Bewilligung aus, und da das Landesdirektorium seinerseits 1500 Mark für den Kursus bereit gestellt hatte (der Zuschuß reducirte sich freilich auf 1000 Mark, da 500 Mark, Osnabrücker Fonds entstammend, nur im Osnabrückschen verwendbar waren —), da ferner ein angesehener Ember Bürger, der Senator Brons, Clauson-Kaas und seinem Personal freie Station anbot, so konnte die Abhaltung eines Kursus in Emden als gesichert gelten[6]).

Am 8. Juni fand in Osnabrück eine Konferenz des Osnabrücker Comités mit dem Vorsitzenden des Ember Comités behufs Einigung über einen gemeinsamen Kursus statt. Unter Erwägung aller Umstände wurde Emden der Vorrang gelassen.

Das gemeinsame Comité erließ nun am 5. Juli einen Aufruf zur Theilnahme an dem Kursus. Die ersten Anmeldungen liefen vom Scholarchat in Bremen ein. Bis zu dem auf den 31. Juli angesetzten letzten Termin waren jedoch nur 11 definitive Anmeldungen erfolgt. Der Termin wurde deshalb bis zum 15. August hinausgeschoben; es kamen aber nur noch 11 Anmeldungen hinzu. Die Sachlage war also für Clauson-Kaas und das Comité eine sehr schwierige. Die moralische Verpflichtung, den Kursus abzuhalten, nachdem die Einladungen erlassen worden, war eine ebenso große als die, mit dem Gelde auszukommen; für letzteres fehlte aber bei der geringen Theilnehmerzahl und bei dem Mangel aller Erfahrung in der Sache jede Grundlage. Trotzdem schloß man am 10. August mit Clauson-Kaas fest ab, in der Hoffnung, daß noch mehrere Anmeldungen erfolgen würden. Die Hoffnung ging auch in Erfüllung; schon am 31. August war ein Bestand von 58 vorhanden, der sich bis zum Anfange des Kursus auf 63 steigerte.

So kam denn der Kursus zu Emden unter Leitung des Clauson-Kaas' zu Stande, der erste auf deutschem Boden[7]).

Ueber den Verlauf desselben berichten wir nach einer Denkschrift Clauson-Kaas', erstattet an das Comité für Handfertigkeits-Unterricht und Hausfleiß in Emden, die wir an einigen Punkten durch anderweitig erlangtes Material ergänzen können.

Der Beginn des Kursus war auf den 6. September angesetzt, der Kursus sollte bis zum 16. Oktober (also 6 Wochen) dauern.

Wie schon erwähnt, hatten sich 63 Theilnehmer aus ganz Deutschland eingefunden. Süddeutschland hatte 5 Theilnehmer gesandt, Baden war durch 2, Baiern durch 3 vertreten. Aus Emden waren 6 Theilnehmer, aus Bremen 5, aus Lübeck 2, aus Königsberg einer erschienen, ja auch das benachbarte Holland hatte seinen Hofdonderwyzer Stam aus Amsterdam gesandt. Das Landesdirektorium zu Hannover hatte mehreren Lehrern seiner

Anstalten die Mittel zur Theilnahme bewilligt. Das Reichsland Elsaß war durch einen Gymnasial-Oberlehrer vertreten.

Ihrer Stellung nach rubricirten sich die Theilnehmer folgendermaßen. Es nahmen an dem Kursus theil 33 Lehrer an städtischen und Landschulen (Gymnasiallehrer, Schuldirektoren, Oberlehrer, Hauptlehrer und Lehrer), 12 Inspektoren und Lehrer von Rettungsanstalten, Waisenhäusern und Taubstummen-Anstalten, 5 Hausväter von Armenanstalten, 7 Handwerker und Arbeiter, 4 Herren in anderen Lebensstellungen, 1 Kindergärtnerin, 1 Seminarist.

Die Theilnehmer waren in 5 Abtheilungen vertheilt, für deren jede Clauson-Kaas eine am Orte zu stellende Hilfskraft bedungen hatte. Auf einen Handwerker hat er zu Gunsten des Comités verzichtet. Der Unterricht wurde also ertheilt von 4 am Platze gestellten Handwerksmeistern, es waren 2 Tischler (darunter 1 Bildschnitzer), 1 Buchbinder und 1 Korbmacher, und von dem von Clauson-Kaas mitgebrachten pädagogisch gebildeten Hilfslehrer, Lehrer Anderssen.

Der tägliche Unterricht war von 8—12 Uhr morgens und von 2—6 Uhr nachmittags.

Unterrichtsgegenstände waren: Tischlerei nebst Poliren, die Korbmacherei, Bürstenbinderei, Stroharbeit (für den, der es wünschte), Buchbinderei, Papparbeit, Laubsäge- und Einlegearbeit.

In der ersten Zeit ließ Clauson-Kaas die Theilnehmer einen vollen Tag bei ein und derselben Arbeit bleiben, um die etwaige Unbeholfenheit zum Weichen und Lehrer und Theilnehmer in festere Berührung mit einander zu bringen; mit dem Beginne der zweiten Woche wurde jedoch vormittags und nachmittags gewechselt, so daß die Hobelbank wöchentlich jede Abtheilung 8 Stunden in Anspruch nahm, ebenso die Buchbinderei mit der Papparbeit, die Laubsäge- mit der Einlegearbeit, die Korbmacherei, die Bildschnitzerei, die Bürstenbinderei, das Poliren. Das Flechten von

grünen Körben war auf den Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittag verlegt.

In jedem einzelnen Unterrichtszweige ist nach Clauson-Kaas ein systematischer Gang und Fortschritt vorgezeichnet worden, den derselbe in einer späteren Broschüre veröffentlichen will. Im ganzen wird sein jetziger Plan wohl noch übereinstimmen mit dem folgenden, der früher unter seinem Beirathe ausgearbeitet und vom Generalsekretär des Volksbildungsvereins in Berlin dem Verfasser einer Broschüre über Schulwerkstätten zur Verfügung gestellt worden ist, aus dessen Buche wir ihn hier zum Abdruck bringen. Darnach beginnen

1. Die Laubsägearbeiten mit der Anleitung zur Vorrichtung des Holzes, welches zu den Arbeiten verwandt werden soll. Daran reihen sich Uebungen in der richtigen Haltung und Führung der Säge, im Einspannen der Blätter, im Schneiden gerader, krummer und gemischter Linien u. s. w. Später werden Gebrauchsgegenstände gefertigt, Garnwickel, Uhrständer, Photographie- und Bilderrähmchen, Schüsselbretter, Lichtschirme, Körbe u. s. w.

Nach Erlernung einiger Fertigkeit im Gebrauch der Laubsäge folgen die Einlege-Arbeiten, die als Fournire zum Schmuck aller Arten glatter Tischlerarbeiten verwendet werden können. Dieselben werden zunächst zum Fourniren von Bürsten-Hölzern, später zur Ornamentirung der angefertigten Tischlerarbeiten benützt.

2. Die Holzschnitzerei. Nachdem die Theilnehmer mit den Eisen, deren Handhabung und Schärfung bekannt gemacht sind, werden Uebungen im Ornamentschnitzen folgen, das sich zunächst auf Ausgründungsarbeiten zur Ornamentirung von Flächen beschränkt, später zur Herstellung erhaben gearbeiteter architektonischer Glieder, sowie ornamentirter Leisten und Friese übergeht.

3. Die Tischlerei. Nach dem Unterricht im Gebrauch der Hobelbank und der verschiedenen Werkzeuge (des Schrupp- und Doppelhobels, der Rauhbank, des Winkels, des Streichmaßes, der Stechbeutel u. s. w.) wird zum Hobeln, Schlitzen, Zinken u. s. w., zur Anfertigung von Stäben, Leisten, Wandbrettern, Rahmen, Kasten u. s. w. übergegangen. Hieran wird sich die Unterweisung im Fourniren und Poliren schließen.

4. Die Bürstenbinderei beschränkt sich auf Herstellung einfacher Bürstenarbeiten, wie Schmier-, Schmutz-, Glanz-, Kleider-, Hut- und Haarbürsten aus Roßhaaren, Fibern und Schweineborsten.

5. Papp- und Buchbinderarbeiten. Die Papparbeiten haben zunächst die Herstellung solcher Körpermodelle zum Gegenstande, welche beim Unterricht in der Geometrie oder bei den Anfangsgründen des Körperzeichnens Verwendung finden. Später soll die Anfertigung verschiedener Gebrauchsgegenstände, wie Becher, Schachteln, Büchsen, Kästen u. s. w. geübt werden. Daran schließt sich die Unterweisung im Buchbinden und in der Anwendung der Heftlade, der Beschneidepresse, des Hobels u. s. w.

6. Die Korbmacherei. Nachdem die Theilnehmer mit dem Gebrauch der Werkzeuge bekannt gemacht sind, folgt die Unterweisung in der Zurichtung des Materials, und an diese schließt sich die Anfertigung verschiedener Arten von Körben (kleine und große Henkelkörbe, Deckelkörbe 2c. 2c.). Wenn genügende Fähigkeit vorhanden ist, sollen auch Papierkörbe angefertigt werden[8]).

Um den Theilnehmern am Hauptkursus Gelegenheit zu geben, einen Einblick in die Leitung einer Kinder-Arbeitsschule zu erlangen, hat Clauson-Kaas nebenbei noch einen vierwöchentlichen Knabenkursus auf seine Kosten ins Leben gerufen. Morgens von 7—8 Uhr, also 1 Stunde vor dem Beginn des Unterrichts im Hauptkursus, hat Clauson-Kaas selber den Knabenunterricht übernommen; zu anderen Zeiten unterrichteten sein Sohn und ein Tischlergeselle vom Orte. Verschiedene Theilnehmer haben, soweit sie von der eigenen Arbeit abkommen konnten, auch in andern Stunden als von 7—8 Uhr dem Unterricht beigewohnt. Gegenstände des Unterrichts waren die Tischlerei und die Laubsägearbeit.[9])

Eine Ausstellung der gearbeiteten Sachen beschloß den Kursus, und die Theilnehmer kehrten an ihren Wirkungsort zurück.

Nicht lange dauerte es, da konnten auch schon die Zeitungen von Versuchen berichten, die mit Schulwerkstätten angestellt wurden. In Bremen, Emden und Leipzig ist man damit vorangegangen, andere Orte werden vielleicht nachfolgen. Von einer Verbindung

mit der Schule sieht man vorläufig ab; durch private Pflege will man vorerst die Wege zu bahnen suchen. —

Der zweite Hebel zur Einführung des Handarbeitsunterrichts wurde in Schlesien angesetzt. Stadtrath von Schenkendorff zu Görlitz wandte sich unter Darlegung der Vortheile des Hausfleißes für die oberschlesische Bevölkerung in einer Denkschrift an die königliche Regierung in Oppeln, welche die Angelegenheit fördernd in die Hand nahm. Im Auftrage des landwirthschaftlichen Ministeriums bereiste Clauson-Kaas die dortigen Nothstandsdistrikte, gab ein Gutachten über die Einführung des Hausfleißes daselbst ab und veranlaßte, daß der Lehrer Urban zu Kobier nach Dänemark gesandt wurde, um demselben sowohl die Gelegenheit zur Besichtigung der dortigen Arbeitsschulen zu geben, als ihn auch an dem Kursus des Rittmeisters Clauson-Kaas theilnehmen zu lassen. Nach einem Schreiben Clauson-Kaas' an den Superintendenten Raydt[10]) sollte in Görlitz auch ein Unterrichtskursus unter Clauson-Kaas' Leitung stattfinden; aus welchen Gründen derselbe gescheitert ist, haben wir nicht erfahren können. Wie v. Schenkendorff mittheilt, steht die Eröffnung von zunächst zwei Arbeitsschulen in Verbindung mit der Volksschule innerhalb des Nothstandsbezirkes bevor, während gleichzeitig die Einrichtung einer dritten in Oppeln, dem Sitze der Regierung, in Aussicht genommen ist. Auch hat sich dort bereits ein Centralverein unter Leitung des Herzogs von Ratibor gebildet, der seine Thätigkeit jedoch nicht auf Errichtung von Arbeitsschulen, sondern auf Förderung des Hausfleißes richtet.[11])

Inzwischen hatte Clauson-Kaas sich an das preußische Unterrichtsministerium mit der Bitte gewandt, durch Entsendung von Kommissaren nach Dänemark und Schweden eine Prüfung der einschlägigen Verhältnisse bewirken zu lassen. Sein Wunsch wurde ihm erfüllt. In den letzten Monaten vorigen Jahres sandte der Kultusminister eine Kommission, bestehend aus den Herren: Geh. Oberregierungsrath Schneider, Geh. Oberregierungsrath Lüders

aus dem Kultusministerium, Stadtschulrath Bertram in Berlin, Konsistorialrath Brandi in Osnabrück, Regierungs- und Schulrath Sander in Breslau, Stadtrath von Schenkendorff in Görlitz und Präparanden-Anstalts-Vorsteher Lösche aus Schmiedeberg in Schlesien, nach Dänemark und Schweden, mit der Aufgabe, die dortigen Einrichtungen über Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß zu prüfen. Was diese nun aber in Dänemark, dem speciellen Wirkungskreis Clauson-Kaas', gesehen hat, klingt so wenig erbaulich, daß es schwerlich zur Nachahmung reizen kann.

Doch hören wir zunächst den bezüglichen Bericht des Geh. Oberregierungsrath Dr. Schneider, den derselbe in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 15. Dezember v. J. erstattet hat. Nachdem Dr. Schneider die Gastfreundschaft gelobt hat, mit der die Kommission überall empfangen worden ist, fährt er also fort:

„Ich darf zunächst erwähnen, daß wir in Dänemark zwar sehr viel Gutes und Interessantes vom dortigen Schulwesen, aber verhältnißmäßig wenig von den Hausfleißbestrebungen gesehen haben. Wir sind in Jütland, auf Fünen, auf Seeland beflissen gewesen, jeder uns gewiesenen Spur nachzugehen. Wir waren in Silkeborg in Jütland, in Odense, Nyborg, Faaborg, in Skaarup und in der Gegend von Kraendrup auf Fünen, dann in Kopenhagen selbst, Jonstrup und in einigen anderen Orten auf Seeland und haben dort Beobachtungen gemacht. Was wir da von Hausfleißbestrebungen gesehen haben, steht nirgends in unmittelbarer Verbindung mit der Volksschule. Die sogenannten Hausfleißbestrebungen liegen theils in den Händen Privater, theils in den Händen eines Vereins für Förderung des Hausfleißes, der Husflidselkab. Dieser Verein hat in Kopenhagen selbst eine kleine Schule, die von 72 Schülern besucht ist, und außerdem bestehen hier und da im Lande Schulen, welche er erhält oder doch unterstützt. Die Staatsverwaltung verhält sich zuwartend, sie hat jährlich 5000 Kronen dem Vereine zur Verfügung gestellt und 2500 dem Rittmeister v. Clauson-Kaas zur Förderung der Lehrkurse, die er abhält. Im übrigen hat es die Regierung wiederholt ausgesprochen, daß sie die Sache nicht als amtlich ansehe. Einzelne wohlwollende Gutsbesitzer haben auf ihren Domänen den Versuch gemacht, ihre Leute zur Handarbeit anzuhalten, und in zwei oder drei Fällen ist das in der That

mit günstigem Erfolge geschehen. Es ist von Amtswegen an die Gemeinden, namentlich in Fünen, die Frage gerichtet worden, ob sie geneigt seien, mit Staatsunterstützung den Hausfleiß einzuführen, sie hat aber ein wenig günstiges Ergebniß gehabt. Im Amtsbezirk von Odensee haben 22 oder nach anderen Berichten 26 Gemeinden den Hausfleiß, aber nur für Mädchen, aufgenommen unter der Voraussetzung, daß der Staat die Hälfte der Kosten beitrage. Die übrigen Gemeinden haben abgelehnt. Der Rittmeister v. Clauson-Kaas hat sich mit dem Antrage, daß die Sache in den Seminarunterricht eingeführt werde, an die Seminardirektoren und die Staatsregierung gewendet. Von den vier Königlichen Direktoren haben sich drei entschieden gegen die Aufnahme des Hausfleißes in den Unterrichtsplan der Seminarien ausgesprochen, ein vierter hat die Aufnahme als fakultativ zulassen wollen, ohne sich aber sonst persönlich dafür zu erwärmen. Als dann die Kostenrechnung aufgestellt wurde, hat die Staatsregierung einen Betrag von 2700 Kronen für zu hoch befunden, als daß sie den Versuch machen könnte. Was wir in den Hausfleißschulen gesehen haben, waren zum größten Theil einfache Laubsäge- und Holzschnitzarbeiten, und nur vereinzelt, wie in Kopenhagen und in Silkeborg, war darüber hinausgegangen, und zum Theil von Lehrern, die technisch zugeschult waren, ein Unterricht im Handwerk im eigentlichen Sinne versucht worden. Wir dürfen also aussprechen, daß in Dänemark die Erwartungen, die uns hier allgemein erregt haben, ihre Befriedigung nicht gefunden haben. Von einzelnen Staatsmännern, mit denen wir zu sprechen Gelegenheit hatten, wurde uns gesagt, sie erwarteten kaum, daß die Sache dort Boden finden würde. Jedenfalls wird es lange Zeit dauern, bis das geschieht; an einer höheren Lehranstalt ist ein Versuch gemacht und wieder aufgegeben worden."

Das heißt also, in dürren Worten ausgesprochen:

1) In Dänemark besteht **nicht**, **wie seit dem Auftreten des Rittmeisters a. D. Clauson-Kaas fast allgemein angenommen wurde**, ein entwickeltes System des Handfertigkeitsunterrichts, sondern neben wenigen und rein privaten Uebungskursen für Knaben in Handarbeiten, besonders Laubsägerei, beschränkt sich die Bewegung dort wesentlich auf den **Hausfleiß**.

2) Herrn Clauson-Kaas' Unterrichtssystem ist nicht, wie seit seinem Auftreten in Deutschland fast allgemein angenommen wurde, das herrschende Unterrichtssystem in Dänemark und Schweden; was Herr Clauson-Kaas in Emden vorgeführt hat, eine Kombination verschiedener Handwerke zu einem Schulhandwerke, hat sich im Norden nirgends entwickelt.

Dazu können wir endlich hinzufügen:

3) Herrn Clauson-Kaas' Wirksamkeit erstreckt sich nicht, wie seit seinem Auftreten in Deutschland fast allgemein angenommen wurde, auf Dänemark und Schweden, sondern nur auf Dänemark; was in Schweden Leben und Blüte zeigt, ist ganz unabhängig von Clauson-Kaas entstanden.

Wie es möglich gewesen ist, daß diese Irrthümer sich haben einnisten können, kann füglich ununtersucht bleiben; wir konstatiren hier nur die Thatsache, daß sie sogar in die Specialliteratur übergegangen sind.

Außerdem sind in letzter Zeit ganz eigenthümliche Mittheilungen an die Oeffentlichkeit gedrungen. Clauson-Kaas ist nicht nur schon im Anfang vorigen Jahres aus dem Vorstande der dänischen Hausfleißgesellschaft hinausgedrängt („durch kleinliche Eifersucht", wie der Senator Brons behauptet), seit kurzem ist ihm auch die Redaktion der „Nordisk Husflids Tidende" abgenommen worden. Ein etwas zweifelhaftes Licht werfen auch die beiden folgenden Mittheilungen auf ihn. Als Herr Clauson-Kaas in seinem Hause in Kopenhagen gefragt wird, wo denn das Zimmer sich befände, das nach seiner Osnabrücker Rede vollständig von seinen Kindern möblirt sei, da antwortet er: „Ach, die Sachen sind zerstreut; der Stuhl steht hier, ein Tisch ist oben — — — Aber, sehen Sie einmal, meine Herren, welch eine prachtvolle Aussicht hat man von dieser Stube aus auf das Meer." Und ein Theilnehmer an dem Emder Kursus hat die positive Versicherung abgegeben, daß die ausgestellten Arbeiten, die als Arbeiten der Theilnehmer am Kursus hätten gelten sollen, zum Theil

von den unterrichtenden Meistern selber angefertigt worden seien, so daß oft morgens das Geflüster durch den Saal gegangen sei, Heinzelmännchen hätten über Nacht die Arbeiten verfertigt.

Wenn nach solchen Erfahrungen nun ausgesprochen wird, wie ein hochgestellter Beamter es gethan hat, „der Herr Rittmeister Clauson-Kaas sei von dem Hautrelief, das er sich zu geben gewußt, auf das Basrelief gesunken", so nimmt uns das nicht Wunder, wie es uns auch nicht Wunder nahm, als wir vor kurzem lasen, Clauson-Kaas scheine die qu. Sache in erster Linie als „die milchende Kuh anzusehen, die ihn mit Butter versorge", für Deutschland würde er aber wohl bald „ein todter Mann" sein.

Zweiter Abschnitt.

Die praktische Gestaltung des Handfertigkeits-Unterrichts nach den Ideen Clauson-Kaas'.

Nach den Mittheilungen des vorigen Kapitels läßt es sich von vornherein annehmen, daß die Ausführungen über den Punkt, wie Clauson-Kaas den Arbeitsunterricht praktisch zu gestalten gedenkt, unvollständig sein müssen. Da noch nirgends versucht worden ist, den Handfertigkeitsunterricht nach den Ideen Clauson-Kaas' in organische Verbindung mit der Volksschule zu bringen, so kann Herr Clauson-Kaas hinsichtlich dieses Punktes natürlich keine Erfahrungen gemacht haben und bleibt deshalb auf alle die Fragen, die in dieses Kapitel schlagen, wie z. B. welches Ziel die einzelnen Stufen der Volksschule zu erreichen hätten resp. welche Lehrgegenstände denselben zuzuweisen seien, welcher schrittweise Fortschritt in den einzelnen Lehrgegenständen zu beachten, wie der Handfertigkeitsunterricht organisch mit dem Lernunterricht, insbesondere mit dem Zeichnen, zu verbinden sei 2c., die Antwort uns schuldig. Es sind nur ganz allgemeine Gesichtspunkte, die Clauson-

Kaas aufstellt, und denen er in seinem in Berlin gehaltenen Vortrage folgendermaßen Ausdruck giebt:

„Wenn wir die öffentlichen Schulen in's Auge fassen, so bin ich der Ansicht, daß für diese das Bestehen der Arbeitsschule immer obligatorisch sein müßte, damit es jedem Kinde vergönnt sei, sie zu besuchen. Armer Leute Kinder werden ohne solche Bestimmung eben der Kosten wegen schwerlich eine private Arbeitsschule, wo Schulgeld zu bezahlen ist, besuchen, und auf diese Weise geht diesen vor allen der Segen und Nutzen einer solchen Schule, deren gerade sie mehr als andere bedürftig sind, verloren. — Fragen wir uns vor allem: Was muß der Zweck der Schule sein? Doch wohl der, die speciellen und allgemeinen Anlagen der Kinder zu wecken und zu bilden, das Kind für seinen Lebensberuf reif zu machen, es zum tüchtigen Gliede der Gesammtheit und des Lebens, zum würdigen und leistungsfähigen Vertreter seines einstigen Berufes, zum achtungswerthen, an Leib und Seele unverdorbenen Begründer und Ernährer der eigenen Familie heranzubilden, die die vorzüglichste und festeste Grundlage eines würdigen Volkslebens, einer kräftigen Staatsordnung ist, kurz, das Kind zum würdigen Menschen zu erziehen. Und zu diesem Zwecke eben nimmt sich der Staat selbst der Erziehung der Kinder an, erläßt Gesetze für die Leistungen und den Besuch der Schule, ermahnt, ja bestraft pflichtvergessene Eltern und erweitert neuerdings die Grenzen der Kenntnisse, die von jedem Schüler verlangt werden sollen. Sehen wir uns nun aber um nach dem einstigen Berufe der aus der Schule hervorgegangenen Schüler, so ist es offenbar, daß die große Mehrzahl derselben sich ihr Brod durch die Arbeit der Hände einst erwerben muß. Während nun aber die Schule sich angelegentlich bestrebt, den Verstand und das Gedächtniß zu üben, das Herz zu bilden, die Geschmeidigkeit des Körpers zu fördern, geschieht Nichts, ja auch gar Nichts für die Bildung und Uebung der Hand, welche doch das bewunderungswürdigste Werkzeug ist, das uns die Vorsehung verliehen hat, mit dem keine Maschine der Welt sich messen kann, und das dem Broderwerbe der meisten ein nothwendiges Mittel ist. Aus diesem Grunde meine ich mit Recht behaupten zu können, daß hier ein großer Mangel in der Schulbildung der Kinder, ein Fehler in der Erziehung der Kinder vorliegt, der nicht zu entschuldigen ist, daß also der Arbeitsunterricht einen organischen Bestandtheil des Volksschulunterrichts bilden muß.

Als meine allgemeinen Grundsätze hinsichtlich des Arbeitsunterrichts erlaube ich mir auszusprechen, daß man vor Allem darauf bedacht sein muß, hier wie bei jedem Unterricht, der ein fruchtbarer sein soll, den Kindern Lust und Liebe zur Arbeit zu erhalten. Wir können in dieser Sache unbedingt nur langsam voranschreiten und müssen dahin wirken, daß das Kind das Erlernte im Hause stets ohne fremde Hülfe wieder verwerthen und eben dadurch den Nutzen der Arbeit, der Thätigkeit sich zu eigen machen kann, das Kind muß seine Arbeit nicht nur allein beginnen, sondern auch selbst vollenden. Wie klein und unansehnlich auch die erreichten Resultate erscheinen, sie wiegen mehr als schöne Produkte, die nicht des Kindes eigenes Werk sind. Schöne Resultate einer Kinderarbeitsschule kommen mir immer verdächtig vor und zeugen mehr von der Hand des Lehrers. Die aufgegebene Arbeit muß demnächst nicht zu complicirt sein, denn das Kind will schnell Resultate sehen und muß Abwechselung haben. Bei der Wahl der Arbeit muß man behutsam sein. So eignet sich die Papparbeit z. B. erst später für Kinder, sie setzt Eigenschaften voraus, Accuratesse und große Sauberkeit, die dem Kinde nicht eigen sind und ohne die in diesem Fache nur ungenügende Erfolge erreicht werden können. Bei jeder Art Unterricht muß die Wissenschaft, die Uebung des Auges, das Zeichnen, der Sinn für Kunst und Form, die Geometrie, kurz Alles geübt und angedeutet werden, was den Kindern die Lernschule erleichtern kann. Womöglich soll man den Kindern ihre Arbeiten, ihr selbstgeschaffenes Werk, ihren Stolz lassen, es geht ihnen über ihr prachtvollstes Spielzeug, wie primitiv es uns Anderen auch erscheinen mag. Es empfiehlt sich nicht, einen pekuniären Vortheil der Kinder bei der Arbeit im Auge zu haben; wo ein solches Princip vorherrschend ist, da kommen wir bald zur Arbeitstheilung, und die Arbeitsschule wird eine kleine Fabrik, in der jedes Kind den ihm überwiesenen kleinen Theil der Arbeit immer und immer wiederholt und von der Arbeit eher abgeschreckt als für sie gewonnen wird. Eine so organisirte mir bekannte Arbeitsschule erfüllte ihren Zweck nicht und ging zu Grunde. Es handelt sich ferner nicht um das Erlernen eines bestimmten Handwerks, sondern überall darum nur, die Hand und das Auge im Allgemeinen zu üben; sind besondere Anlagen vorhanden, dann werden sie sich bald kund geben und dem aufmerksamen Lehrer nicht entgehen. Man befürchte dann nicht, daß den Kindern die Lust vergehe; im Vergleich mit der Lernschule, wo die Kinder begierig nach dem Schluß der Stunde aussehen, wird ihnen die Zeit in der Arbeits-

schule immer zu kurz. Ein bestimmtes Alter anzugeben, wann die Kinder in der Arbeitsschule aufzunehmen sein möchten, ist nicht möglich, sie muß sich indeß ganz an die Fröbel'schen Beschäftigungen anschließen und in ihrem System fortführen lassen. Schon im 6. und 7. Jahre, wenn auch nicht durchgehends, so doch auch nicht ausnahmsweise, habe ich mit den kleinen Knaben und zwar zuerst an der Hobelbank angefangen und bin später zu der Laubsäge, dem Messer und dem Schnitzeisen übergegangen. Hierbei muß es ein ernstes Bestreben sein, den Kindern nur solche Werkzeuge in die Hand zu geben, mit denen sie sich keine erheblichen Verwundungen zufügen können, und über den Gebrauch derselben ganz bestimmte Regeln festzustellen. Es hat dieses eine theilweise Veränderung einiger Werkzeuge oder Anfertigung neuer Modelle veranlaßt. Wie ich schon bemerkt habe, bedarf es für die Kinder-Arbeitsschule nur 2 bis 3 Stunden allwöchentlichen Unterrichts, und schon in den allerersten Wochen sind sie im Stande, selbstständig zu Hause zu arbeiten"[12]).

Die Gegenstände der Arbeitsschule sind dieselben, die Clauson Kaas in dem Kursus für Lehrer betreibt: Tischlerei, Bürstenmacherei, Einlege-Arbeit, Poliern, Korbflechterei, Buchbinderei und Bildschnitzerei.

Niemand fühlt mehr die Dürftigkeit dieser Notizen als der Verfasser dieser Arbeit; die geehrten Leser werden nach dem oben Gesagten ihn aber nicht dafür verantwortlich machen. Daß Clauson-Kaas hinsichtlich der praktischen Gestaltung seiner Ideen nicht klar ist, wird auch in den Kreisen seiner Verehrer gefühlt. So schreibt z. B. Dr. Götze, daß es für den Arbeitsunterricht noch an einer theoretisch und praktisch begründeten Methode fehle und daß es Aufgabe der Gegenwart sei, dieselbe festzusetzen.[13]) Dieselbe Ansicht spricht auch Emil von Schenkendorff aus.[14])

Für diejenigen, die zu wissen wünschen, was die Einrichtung einer Werkstätte kostet, lasse ich die folgende Aufzählung folgen, die Clauson-Kaas in seinem Berichte an das Emder Comité aufgestellt hat. Clauson-Kaas bemerkt dabei, daß es am besten sei, anfangs einen einzelnen Satz Handwerkszeug durch ihn beziehen zu lassen, weil er dies oder jenes zweckmäßiger habe einrichten

lassen, einige Werkzeuge selbst konstruirt habe und seine Handwerker im Laufe der Zeit mit seinen Wünschen vertraut geworden seien.

Gegenstände.	Preis in Kronen u. Oere.	Erforderliche Anzahl.
a. Tischlerei.		
1 Hobelbank (für Knaben)	15,00	8
1 Spannsäge	1,35	8
1 Schweifsäge	1,35	8
1 Zinksäge	1,50	4
1 Rauhbank (Doppeleisen)	3,50	8
1 Schruphobel	1,35	8
1 Schlichthobel	1,35	8
1 Putzhobel	2,30	8
1 Zahnhobel		2
1 Nuthobel mit Feder		1
1 Gradhobel	9,00	1
1 Gesimshobel		1
1 Leistenhobel		1
1 hölzerner Hammer	0,80	8
1 Satz Stemmeisen à 6 Eisen incl. Lochbeitel	5,00	5
1 Schleifstein im Kasten	2,50	2
1 Ziehklinge	0,32	8
1 Schraubenzieher	0,35	8
1 Spitzbohrer	0,20	8
1 Feile		4
1 Raspel		4
1 Hammer		8
1 Bohrdraube mit 6 Centrumbohrern und 8 Löffelbohrern	8,50	2
1 Kneifzange		8
1 hölzerner Winkel		8
1 Maßstab		8
1 Zirkel		8
1 Leimtopf mit Einsatz (Petroleum)	5,00	2
1 Schraubzwinge mit Bolzen	1,00	12
1 Rundschleifstein	16,00	2
1 Bleifeder	0,06	8
1 Wrikbohrer	0,08	8
1 Wetzstein	0,30	8

Gegenstände.	Preis in Kronen u. Oere.	Erforderliche Anzahl.
b. Laubsäge- und Einlegearbeit.		
1 Sägebogen	1,92	8
1 Sägebock (wird durch Spannbrett ersetzt)		
1 Feile	0,30	8
1 Raspel	0,30	8
1 Reservebogen	0,90	1
2 Nadelfeilen	0,36	12
1 Putzkork	0,10	8
1 Flachbohrer	0,12	8
1 Flachzange	1,00	4
1 Biegzange	1,00	2
1 Messer	0,50	8
1 Hammer	0,35	8
1 Beißzange	1,00	1
c. Bildschnitzerei.		
1 Satz Eisen zu 12 Eisen	6,35	—
1 Satz Eisen zu 9 Eisen	—	6
1 Drehschraubenschraube	0,70	6
1 Schnitzmesser	0,60	6
2 Stupirpinsel	0,70	2
2 Wetzsteine	0,50	12
1 Flachbohrer	0,16	6
1 Punzel	0,18	2
2 Löffeleisen	1,35	3
1 runde Ziehklinge	0,40	1
2 Modellirhölzer	1,25	3
d. Korbmacherei.		
1 Schienenhobel	2,50	2
1 Krenthobel	2,70	2
1 Pfriemen	0,18	12
1 großes Messer	0,60	12
1 Abstechmesser	0,60	12
2 Reißer	0,70	12
1 Treibeisen	0,50	6
1 Biegholz	0,85	1
1 Strohnadel	0,50	6
1 Strohhülse	0,20	6

Gegenstände	Preis in Kronen u. Oere.	Erforderliche Anzahl
e. Bürstenbinderei.		
1 Abhauemesser mit 2 Bolzen	0,50	1
1 Stahlkamm	7,00	1
1 Abhauekeule	0,50	1
1 Winkelholz	0,16	12
1 Satz Bürstenmaße, 7 Stück	1,35	6
1 Pfriemen	0,18	6
1 Scheere	1,50	6
f. Buchbinderei und Papparbeit.		
1 Heftlade	4,80	6
1 Presse mit Schlüssel	4,80	2
1 Beschneidehobel	5,00	1
3 Hefthaken	1,20	18
1 langes eisernes Lineal	0,90	2
1 kurzes eisernes Lineal	0,40	6
2 Falzlineale	1,80	2
2 Pappmesser	0,90	12
4 Oktavbretter	1,20	12
1 Falzbein	0,12	6
1 Zirkel	0,50	6
2 Pinsel	0,75	6
1 Scheere	0,75	6
1 Beschneidepresse mit Schlüssel	5,50	1
Ferner als Modell.		
1 Werkzeugschrank	7,00	—

Die Zahlen der ersten Rubrik geben den einzelnen Satz und dessen Preis an, die Zahlen der letzten Rubrik die Stückzahl der einzelnen Gegenstände, die Clauson-Kaas für eine gut organisirte Arbeitsschule für Knaben beansprucht. Der Preis ist in dänischen Kronen und Oere angegeben. 8 Kronen = 9 Mark; 1 Krone = 100 Oere.

Die Werkzeuge zu der Werkstatt einer gut organisirten Knabenschule, sowie sie in der letzten Rubrik verzeichnet sind, lassen sich für 600 Mark beschaffen.

Weiter bedarf es einiger Sachen, die am besten am Platze zu beschaffen sind, nämlich: Arbeitstische, Stühle oder Böcke, Stoßlade, Schneidelade, Beschneidebretter, Spannbretter, Fuß zum Abhaumesser, Schnitzbretter, Korbmacherbretter, Schwefelkasten.

Die Werkstatt ist dann berechnet auf 8 Knaben an den Hobelbänken, 8 bei der Laubsäge- und Einlegearbeit, 6 bei der Bildschnitzerei, 6 bei der Korbmacherei, 6 bei der Bürstenbinderei, 6 beim Einbinden und 3 bei der Papparbeit. Im Ganzen können also in der Werkstatt, die für 12 Knaben hergerichtet wird, auch 40 und darüber unterrichtet werden, wenn alle Werkzeuge nach der obigen Vertheilung auf einmal angefaßt werden und wenn man über die nöthige Lehrkraft disponirt.

Wechseln ferner die Kinder ab in der Arbeitsschule, jede Abtheilung zu 12 Kindern mit 4 Stunden wöchentlichen Unterricht, und ist eine volle Lehrkraft mit 8 Stunden täglich vorhanden, dann kann 1 Lehrer in der Woche $12 \times 12 = 144$ Knaben in der Werkstatt behandeln, 2 Lehrer die doppelte Zahl u. s. w. bis zu 43 Knaben zur Zeit, also 12×43.

Es bedarf dann noch der Vorlagen und Modelle. Die ersteren sind in der von Clauson-Kaas bis zum Schlusse v. J. herausgegebenen Zeitung enthalten, die pro Jahrgang 4 Mark 50 Pfg. kostet. Denjenigen, die alle bisher erschienenen Jahrgänge auf einmal bestellen, überläßt Clauson-Kaas sie zu 20 Mark, außer Verpackungs- und Versendungskosten. Modelle, die neben den Zeichnungen vorzüglich für die Schnitzerei wünschenswerth sind, kann Clauson-Kaas in Kollektionen zu 20—30 Mark liefern. Die Rohstoffe können überall aus den Städten bezogen werden.[15])

Mag man sich nun auch noch so sehr einschränken, das geht aus dem Obigen unbedingt hervor, daß die Einrichtung und Instandhaltung einer Schulwerkstätte ein gutes Sümmchen Geld kostet, ja daß sie mehr kostet, als die meisten Gemeinden dafür werden aussetzen können.

Dritter Abschnitt.

Die erhofften Vortheile des Handfertigkeits-Unterrichts.

Es ist selbstverständlich, daß die Freunde des Handfertigkeitsunterrichts nicht wenig zu seinem Lobe zu rühmen wissen; sowohl in pädagogischer als in sozialer Hinsicht halten sie seine Einführung nicht nur für segensreich, sondern sogar für nothwendig.

Die pädagogischen Vortheile, welche man sich von der Einführung des Handfertigkeitsunterrichts verspricht, hat am klarsten Dr. Götze in einer im Auftrage der „Gemeinnützigen Gesellschaft" in Leipzig verfaßten Denkschrift niedergelegt. Seine Ausführungen lauten folgendermaßen:

„Zunächst befriedigt der Arbeitsunterricht eine Forderung der Pädagogik: die Anschauung zu pflegen, in vollem Maße.

Zwar kann nicht behauptet werden, daß dies andere Fächer nicht auch thun, aber der Arbeitsunterricht übt die Anschauung doch noch in anderer Weise als sie. Freilich ist auch geographischer, physikalischer, mathematischer Unterricht nicht ohne die Anschauung möglich, aber der Lehrer hat doch nicht in jedem Augenblicke die Gewißheit, daß sie von jedem Schüler geübt wird. Dagegen ist der Arbeits-Unterricht ohne Sehen, ohne Beobachten einfach unmöglich. Der Knabe, welcher die Laubsäge führt, welcher mit Hobel, Zange und Hammer arbeitet, kommt vom Beobachten nicht los, er muß seine Sinne gebrauchen und gebraucht sie gern.

So ist in der praktischen Arbeit, wie in dem Zeichenunterricht ein heilsames Gegengewicht gegeben gegen die Abwendung vom Beobachten, welche namentlich der Sprachunterricht durch die Gewöhnung an mehr inneres Denken, an Abstraktion hervorruft. Wer nun weiß, wie wenig unsere Schüler beobachten, wie selten sie sich über das, was draußen um sie her vorgeht, klar werden, der wird solche Nöthigung zum Sehen mit Freuden begrüßen. Wie wenige vermögen sich rasch nach den Himmelsgegenden zu orientiren, wie wenige haben den scheinbaren Lauf der Sonne wirklich durchbeobachtet, wie wenige haben die Zu- und Abnahme der Schattenlänge in den ver-

schiedenen Jahreszeiten selbst gesehen! Ein großer Unterschied besteht hier zwischen den Schülern, die vom Lande hereinkommen, und den Kindern der Großstadt. Aber jene verlernen im Laufe der Schulzeit das Beobachten auch, und man kann fast sagen: je geschulter sie werden, um so mehr stumpfen sie für die Beobachtung der Außenwelt ab. Dagegen steckt dann der Kopf voll von schönen Kenntnissen, die, in gewohnter Weise überliefert, für den Schulgebrauch im Gedächniß bereit liegen und — später vergessen werden. Eine selbstgemachte Beobachtung aber vergißt sich nicht so leicht, sie ist ein Erlebtes.

So wird also der Geist, der sich im grammatischen Unterricht gewissermaßen in sich selbst verkriecht, in der Werkstatt herausgeholt in die Sinne, ähnlich wie das Blut, das beim langen Hocken auf der Schulbank in den inneren Organen staute, beim Turnen in die Peripherie des Körpers strömt. Die Frische und Gesundheit ist aber nicht nur während der Turnstunde da, sondern sie wandelt das Wesen des Knaben überhaupt um; und ebenso kommt der helle Blick, der offene Sinn, den der Knabe in der Werkstatt erwirbt, auch dem übrigen Unterricht zu Gute. Durch das stete Beobachten wird dem Geiste Stoff zum Denken gegeben, das geistige Leben wird reger, manche Dinge, an denen der Schüler früher stumpf vorüberging, gewinnen ihm nun Interesse ab und machen ihn wiederum für andere Eindrücke empfänglicher. Deswegen ist es kein Widerspruch, wenn man behauptet, daß gerade im Interesse der Bildung des Geistes auf die Erhaltung der körperlichen Frische, auf die Uebung der Sinne Werth gelegt werden müsse, und daß umgekehrt dadurch, daß man den Körper vernachlässigt und die Sinne unfähig werden läßt, Träger und Vermittler des geistigen Lebens zu sein, dieses letztere schweren Schaden erleide.

In jener Gewöhnung zum Beobachten, in der Nöthigung des Geistes, fortwährend en vedette zu sein, beruht gewiß eine bedeutsame erzieherische Wirkung des Arbeitsunterrichts, bedeutsamer noch als die Uebung der Handgeschicklichkeit. Aber auch diese soll nicht unterschätzt werden. Wer da weiß, wie unbeholfen in der Mehrzahl die Schüler durch Mangel an Uebung sind und bleiben, wer bedenkt, wie diese allgemeine Ungeschicklichkeit immer mehr wächst, je mehr die Industrie das Leben bequem macht, je mehr also z. B. dem Schüler die kleinen mechanischen Arbeiten aus den Händen genommen werden: der wird wünschen, daß hierfür ein Ersatz durch eine aus-

drücklich dazu herbeigeführte Gelegenheit geschaffen werde, und eine solche Gelegenheit ist der Arbeitsunterricht. Der Schüler von heute schlägt sich kein Buch mehr ein, die Umschläge werden ihm fertig geliefert; an ein Heften und Beschneiden der Schreibhefte ist nicht mehr zu denken; er zieht sich keine Linien mehr, sie sind ihm vorgedruckt; ja selbst die Löschblätter werden sauber zurechtgeschnitten verkauft. Es ist fast, als ob der Knabe keine Hände mehr hätte. Und der Unterricht thut dazu auch beinahe so, als sei der übrige Mensch eigentlich nur eine störende Zugabe zum Gehirn. Wenn es aber der Beruf der Schule ist, den Menschen zu erziehen, die ihm verliehenen Gaben zur Entfaltung zu bringen, so wie der Gärtner durch seine Pflege die Pflanze zu dem sich entwickeln läßt, was aus ihr werden kann; wenn es die Erziehung nicht darauf absehen soll und darf, gewisse Seiten des menschlichen Wesens künstlich zu züchten und andere verkümmern zu lassen, etwa so, wie man beim Tabakbau die Blüthen knickt, damit die Triebkraft in die Blätter gehe: so wird man berechtigt sein zu fordern, daß über der Kultur des Verstandes die Uebung der Hand nicht vernachlässigt werde. Man sollte nicht meinen, daß es überhaupt nöthig sei, auf die Wichtigkeit der Hand für den Menschen hinzuweisen. Wenn man bedenkt, daß der größte Theil der Menschen nur durch die Hand lebt, so erscheint es einem befremdlich, daß gegen diejenige Institution, welche die Entwicklung des Menschen überwacht und leitet, Einsprache erhoben werden muß, weil sie dieses wichtige Werkzeug unbeachtet verkümmern läßt.

Sollte nicht auch hier das Wort wahr sein, daß sich frühe übt, was ein Meister werden will? — Damit ist aber keineswegs gemeint, daß die Vorbildung für den späteren Beruf durch die Schule vorweg genommen werden solle. Ausdrücklich werde betont, daß die Uebung der Hand aus allgemein erzieherischen Gründen als ein organischer Theil der Erziehung gefordert wird, ohne dessen Pflege dieselbe lückenhaft bleibt.

Ein fernerer pädagogischer Gewinn des Arbeitsunterrichtes würde die Bildung des Sinnes für Formenschönheit, die Entwicklung des Geschmackes sein. Auch hier würde die praktische Beschäftigung mit dem Zeichnen Hand in Hand gehen, eines würde die Wirkungen des andern verstärken helfen. Und wer möchte leugnen, daß eine Stärkung des ästhetischen Elementes dem jetzigen Unterricht sehr heilsam wäre?

Aber nicht nur mit dem Zeichenunterricht, sondern auch mit den

anderen Fächern muß der Arbeitsunterricht in Beziehung treten, auch ihnen soll er nützen und dienen. Es ist das ein Punkt, auf den besonders hingewiesen werden muß, weil er in der Hausfleißbewegung kaum berührt, geschweige denn praktisch durchgeführt ist. Sicherlich ist es für die Zukunft des Arbeitsunterrichtes von großer Wichtigkeit, daß er sich in möglichst enge Beziehung zur Schule setze. Dies geschieht aber, wenn er solche praktische Arbeiten herstellen läßt, welche die im Unterrichte behandelten Begriffe zu reproduciren nöthigen und zur Anschauung erheben. Thut er dies nicht, geht er seine eigenen Wege, so ist er in Gefahr, zur Handwerksarbeit zu werden, und dann ist eine organische Verbindung mit der Schule, die als letztes Ziel erstrebt werden muß, so gut wie ausgeschlossen. Diese organische Verbindung ist aber durchaus nothwendig, weil die Bildung des Auges und der Hand ein Erziehungsfaktor ist und deshalb eine Stellung im gesammten Erziehungsplane verdient. Darum also Anschluß der Werkstatt an die Schule dadurch, daß die Aufgaben für die praktische Beschäftigung dem Unterricht entnommen werden. Und es giebt da der Beziehungen gar viele, man muß sie nur suchen. Der kleine Botaniker werde zum Papparbeiter, indem er sich ein Herbarium anlegt, und der Mineralog zeige seine Kunstfertigkeit in der Herstellung der krystallischen Grundformen. Der Geograph mache in Thon die Grundbegriffe der physikalischen Geographie anschaulich, indem er Kammgebirge, Massengebirge u. s. w. formt. Die Physik fordert geradezu zur Herstellung einfacher Apparate, wie der camera obscura, des Flaschenzuges, fester und beweglicher Rollen, Wasserschrauben u. s. w. heraus, und auch die Mathematik bietet Aufgaben in reichster Fülle. Es dürfte nicht schwer sein, den Nachweis zu liefern, daß der Trieb zu solcher Thätigkeit in der Jugend bereits lebhaft vorhanden ist, und daß es nur darauf ankommt, Dinge, die jetzt als Allotria neben der Schule herlaufen, für zulässig zu erklären und der Schule einzuordnen. Natürlich bietet der höhere Unterricht solche Aufgaben für die praktische Beschäftigung in reicherem Maße dar, als die Volksschule, aber auch hier würden viele Beziehungen zur Werkstatt selbst schon im Elementarunterricht gefunden werden können, wenn man sie aufsuchen wollte.

Diese Forderung engster Verbindung zwischen Schule und Werkstatt hat man aber auch insofern im Interesse der praktischen Arbeiten zu stellen, als diese dadurch vielseitiger und bildender werden. Und wir wollen ja durch sie erziehen, wir wollen keine Lehrlinge aus den

Schülern machen. Sie sollen verschiedene Stoffe, wie Glas, Pappe, Blech, Draht, Holz, Thon und Gips in den Kreis ihrer Thätigkeit ziehen, sollen verschiedene Werkzeuge gebrauchen lernen und Arbeiten schaffen, bei deren Herstellung die Elemente verschiedener Handwerksthätigkeiten wie Hobeln, Sägen, Feilen, Bohren 2c. in Anwendung kommen. Sicherlich wäre es ganz verkehrt, Hand und Auge einseitig handwerksmäßig zu drillen. Vermeidet man dies, so wird der Arbeitsunterricht vor Isolirung geschützt und dasjenige vermieden, um deswillen frühere Versuche nicht gediehen sind.

Daß aber diese Wechselbeziehung auch der Schule zu Gute kommt, ist leicht zu erkennen. Aus der Werkstatt würde manch gutes Stück Interesse und — Verständniß mit in den Unterricht hineingetragen werden. Wie ganz anders sieht der Schüler, welcher auf seiner Ferienreise nach der Karte wandern lernte, in der Klasse die Wandkarte an, die ihm früher oft genug nur als ein Quälinstrument erschien! So wird auch ein Knabe, der in der Werkstatt ein Oktaeder gepappt hat, in der mathematischen Stunde ein viel größeres Verständniß für die Eigenschaften desselben haben, als andere, die es nur an der schwarzen Tafel gezeichnet sehen. Das Selbstgearbeitete ist ein Stück von ihm, und der Unterricht, dem solches Interesse entgegenkommt, wird gewiß nicht so leicht über Gedächtnißschwäche und Unlust zu klagen haben. Ist doch ein Schüler wie umgewandelt, der solch ein lebendiges, natürliches Interesse für den Unterricht zu bekunden anfängt! Es ist, als ob mit einem Schlage sein geistiges Leben aufgehellt wäre. Und die entfachte Flamme erlischt nicht wieder, sondern wird immer auf's Neue genährt durch den sich mehrenden geistigen Besitz, durch neue Fragen, die gelöst sein wollen. Der Knabe nimmt nun nicht mehr die Kenntnisse pflichtschuldig äußerlich auf, er ist in Selbstthätigkeit versetzt worden.

Und die Freude an der Selbstthätigkeit ist weiter ein nicht zu unterschätzender Werth der praktischen Arbeit; sie läßt den Knaben, soweit er dies vermag, produktiv sein, äußerlich mit der Hand und innerlich mit den Gedanken. Welche Freude und welchen Ansporn zu eifriger Thätigkeit gewährt es ihm, das, was er schafft, sichtlich fortschreiten zu sehen! Das ist ja der Vorzug aller körperlichen Arbeit vor geistiger Thätigkeit. Wer sich erinnert, mit welcher Andacht er als Kind den Arbeiten Erwachsener zuzusehen vermochte, der kann auch verstehen, mit welcher Lust der Knabe die Fortschritte seiner eigenen Arbeit durchlebt. Es würde nicht schwer werden, aus der

Erzieherpraxis Belege beizubringen für die Erfahrung, daß Knaben, die beim Fertigen der Schularbeiten des Abends bald so müde werden, daß sie zu Bett gehen müssen, andere Tage kaum von der Laubsäge oder der Papparbeit zu trennen sind, weil sie eine förmliche Leidenschaft zur Arbeit ergriffen hat. So genießt der Knabe doppelte Freude an der Arbeit, einmal über ihr Fortschreiten, und dann, wenn sie vollendet vor ihm steht, wenn das, was ihm erst als Ziel vorschwebte, nun zur greifbaren Frucht seiner Thätigkeit geworden ist.

Nach allen diesen Seiten also würde der Arbeitsunterricht zu lohnen vermögen. Sie sind deshalb ausführlicher besprochen worden, damit der Meinung begegnet werde, als ob die Idee der Schülerwerkstätte einer bloßen Laune entspringe und nicht wahrhaft erzieherische Gründe habe.

Nach dem Bisherigen ist man wohl berechtigt zu sagen, daß der Arbeitsunterricht dadurch, daß er Auge und Hand übt, eine nothwendige Ergänzung der Schule bilden, daß er die Einseitigkeit ihrer Wirkungen aufheben würde. Es würde durch ihn eine größere Harmonie, ein richtigeres Verhältniß zwischen den Thätigkeiten und Leistungen, die man vom Schüler verlangt, hergestellt werden. Daß dies auf das körperliche und geistige Wohlbefinden der heranwachsenden Generation den besten Einfluß üben müßte, das beweist schon jetzt in voller Klarheit der Turnunterricht. Man vergleiche nur einmal eine Klasse, welche eine Stunde lang geturnt hat, etwa mit einer solchen, die sich nach der vierten Lehrstunde am Vormittag dazu anschickt, die fünfte über sich ergehen zu lassen! — Es ist ja eine bekannte Thatsache, daß es nach einer länger dauernden Anstrengung in einer bestimmten Richtung schon Erholung ist, wenn man nach einer andern Seite hin thätig sein darf. Nicht der absoluten Ruhe bedarf man, sondern des Wechsels. Darum findet ja jetzt schon der Wechsel der Lektionen innerhalb des Stundenplanes statt. Wie viel fruchtbarer muß aber erst die Abwechselung zwischen körperlicher und geistiger Anstrengung, zwischen mehr passiver Hinnahme des Lehrstoffs und freier Selbstthätigkeit, zwischen Ruhe des Körpers und lebendiger Bewegung desselben sein! Der Anfang ist ja schon durch das Turnen gemacht. Sicherlich müssen die guten Erfahrungen, die mit dem Turnen gemacht worden sind, zum Fortschreiten auf diesem Wege veranlassen.

Endlich aber würde der Arbeitsunterricht auch Gelegenheit geben, schlummernde unerkannte Anlagen zu entdecken und so weit zu för-

dern, daß aus dem gelegentlichen Jugendspiele eine ernstere Neigung und schließlich die Liebe hervorginge, die der Mann zu seinem Berufe hat. Wie oft wird dem Lehrer von den Eltern darüber geklagt, daß ihr Sohn nicht wisse, was er werden solle! Ja, aber die Schule ist zumeist nur im Stande, über die geistige Befähigung, über Fleiß und Aufmerksamkeit und über das Betragen des Schülers Auskunft zu geben, die gesammten Anlagen des Schülers übersieht sie jedoch keineswegs. Der Unterricht giebt dem Schüler nicht Gelegenheit, seine ganze Individualität zu entfalten, und so ist es ihm selbst nicht einmal möglich, sich in der Schule kennen zu lernen. Durch die Schulwerkstatt würde der Kreis dieser Selbsterfahrungen erheblich erweitert werden. Es wäre leicht, hier Beispiele anzuführen, die da zeigen würden, wie gar mancher hervorragende Künstler nur durch solche praktische Beschäftigungen in der Knabenzeit der Kunst zugeführt worden ist. Aber nicht nur Liebe zur Kunst, sondern auch und wahrscheinlich viel häufiger zum Handwerk würde aus der Schülerwerkstätte mit fortgenommen werden. Und ob dieses von Nutzen wäre, das lehrt ein Blick auf den Zustand unseres Handwerks. Die Einen halten sich heute für's Handwerk für zu gut und werden Kaufleute oder Beamte, die Anderen wollen rasch verdienen und werden Fabrikarbeiter. Das Handwerk, das ehemals so stolze deutsche Handwerk, wird unterschätzt und vernachlässigt. Falscher Dünkel auf der einen Seite, Gewinn- und Genußsucht auf der anderen bringen so das ehrliche Handwerk um einen tüchtigen Nachwuchs. Wenn nun aber mancher Knabe in der Schülerwerkstätte Liebe zur Arbeit und zum Handwerk gewönne, wenn verständige Eltern einsehen lernten, daß ihr Sohn besser thue, ein freier tüchtiger Handwerker zu werden, der Freude an seinem Schaffen hat, als ein abhängiger, karg besoldeter Subaltern-Beamter, oder daß es besser sei, die Lehrjahre, in denen natürlich nichts verdient werden kann, zu überwinden, dafür aber etwas tüchtiges zu lernen, als in die Fabrik zu gehen, wo man zwar durch mechanische Arbeit bald Geld verdient, das man aber auch meist leicht verthuen lernt, so wäre das wohl auch ein nicht zu verachtender Nutzen der Schülerwerkstatt. — Diejenigen Schüler aber, welche dem Handwerk nicht gewonnen werden, erfahren doch in der Werkstatt, wieviel Mühe und Fleiß zu einem guten Stück Arbeit gehört. Sie werden den Handwerker mit anderem Auge betrachten lernen, als dies jetzt die meisten der sogenannten Gebildeten thun, sie werden den guten Arbeiter vom schlechten unterscheiden lernen und Achtung vor

dem braven, tüchtigen Handwerksmann bekommen. Dadurch wird zum Segen für alle eine der Klüfte überbrückt werden, die in so schlimmer Weise unser soziales Leben durchziehen"[16]).

Die volkswirthschaftliche Seite des Arbeitsunterrichts, wie sie sich in den Augen der Vertreter desselben gestaltet, finden wir am klarsten erörtert in einer Schrift von Emil von Schenkendorff: „Der praktische Unterricht". Der Verfasser betrachtet den Arbeitsunterricht inbezug auf das Handwerk, die Industrie, das deutsche Familien- und Volksleben, auf das Proletariat, auf Nothstandsdistrikte und verarmte Gegenden. Seine wesentlichsten Ausführungen sind folgende:

„Was zunächst das Handwerk betrifft, so ist die Klage über den Verfall desselben, und insbesondere auch darüber, daß es nicht mehr so geachtet sei wie früher, allgemein. Es sind deshalb auch die verschiedenartigsten Bestrebungen aufgetreten, die darauf hinausgehen, die geistige Bildung der Handwerker zu heben, ihre Selbsthülfe und ihren Kredit zu fördern, sowie dieselben in Krankheit und Alter zu schützen. So fördernd diese Bestrebungen auch sind, und so segenbringend und hebend dieselben auf das Handwerk bereits eingewirkt haben, so richten sie ihre Wirksamkeit doch noch nicht darauf, dem Handwerkerstande von vornherein derartige Elemente zuzuführen, welche für denselben besonders geeignet sind. Wäre dies zu erreichen, so würde das Handwerk auch von Innen heraus gehoben werden. Nach dieser Richtung ist die Einführung des praktischen Unterrichts in den Schulen für das Handwerk aber von außerordentlich hohem Werthe. Zuerst bildet sich dadurch schon in den Schuljahren des späteren Lehrlings die allgemeine Geschicklichkeit; er eignet sich bestimmte Fertigkeiten an, die er in seinem späteren Berufe verwenden kann, er lernt das Handwerkszeug handhaben, besitzt schon eine gewisse Geschmacksrichtung und ist vor allen Dingen nach jeder Richtung hin praktischer. Ein solcher Lehrling ist für sein Handwerk natürlich auch von größerem Nutzen, als der, welcher solche Vorbildung nicht aus der Schule mitbringt; er ist von vornherein für den Handwerksmeister schon brauchbar, während dem unvorbereiteten in dem ersten Jahre meist nur Handlanger-, Boten- oder Hausdienste zufallen können. Ein Lehrling, wie ich ihn mir denke,

muß, weil er bereits mit einer höheren Stufe beginnt, deshalb auch eine höhere Ausbildung in technischer Beziehung erlangen. Sodann ist ein Knabe, in dessen Ausbildung der theoretische Unterricht mit dem praktischen abgewechselt hat, mehr zur Thätigkeit angehalten, die, wenn die häusliche Erziehung in gleichem Sinne wirkte, ihn an Fleiß gewöhnt hat. Dem Handwerk wenden sich dann also auch fleißigere Elemente zu als jetzt. Endlich aber hat der künftige Lehrling aus den verschiedenen Richtungen, in denen seine Handfertigkeit ausgebildet wurde, bereits kennen gelernt, für welche er besonders veranlagt ist. Tritt er nun in einen Gewerksberuf ein, so befindet er sich hinsichtlich seiner Neigung nicht mehr, wie jetzt leider so oft der Fall, in Ungewißheit darüber, welches Handwerk er wählen soll; er wird dann auch mit größerer Lust und Ausdauer bei seinem Handwerk verbleiben, als dies gegenwärtig geschieht. Hier also liegt für das Handwerk ein derartig hebender Faktor, daß gerade der Handwerkerstand in erster Linie mit allen Mitteln darauf hinarbeiten sollte, daß der praktische Unterricht allgemein in den Lehrplan der Schulen aufgenommen werde.

Aber noch von einigen anderen Seiten ist dadurch eine Hebung des Handwerks zu erhoffen. Nimmt nämlich die Erziehung den praktischen Unterricht allgemein in den Lehrplan auf, so hat auch derjenige, welcher sich dem Handwerk später nicht zuwendet, dasselbe doch wenigstens in seinen Elementen kennen gelernt. Indem er es aber selbst ausübte und indem er daran in vielen Mußestunden seine Freude und Erholung fand, hat sich in ihm auch die Achtung vor dem Handwerk selbst gesteigert. Ist der praktische Unterricht allgemein, so muß sich dann nothwendig auch die Achtung vor dem Handwerk ebenfalls allgemein steigern. Ferner weiß jeder darin Ausgebildete die von den Gewerken gefertigten Sachen besser zu beurtheilen als jetzt, und unterscheidet dann also die reelle Waare von der unreellen sehr genau. Dadurch aber wird sehr heilsam auf die Produktion selbst eingewirkt und das Handwerk wird ein solideres.

In Bezug auf die Industrie ist nicht zu verkennen, daß Deutschland anderen Ländern gegenüber nach mehreren Richtungen hin sich im Nachtheile befindet, insbesondere dürfte dem deutschen Arbeiter eine minder große manuelle Geschicklichkeit und Anstelligkeit innewohnen, wie beispielsweise dem französischen, belgischen, englischen und italienischen Arbeiter; die Folge davon muß sein, daß er min-

der rasch und gut arbeitet als dieser. Ein Gleiches gilt von dem kunstgewerblichen deutschen Arbeiter in Bezug auf seinen guten Geschmack, sowie erfinderischen Geist. Unter diesen Umständen aber ist die industrielle Leistungsfähigkeit des deutschen Arbeiters, des niederen wie höheren, eine geringere als die der andern genannten Nationen, was zur Folge haben muß, daß die Waaren minder gut producirt werden, daß die Herstellungskosten sich erhöhen, und daß die Konkurrenzfähigkeit des deutschen Volkes auf dem Weltmarkte somit erschwert erscheint.

Eine von dem Minister für Handel und Gewerbe im Jahre 1878 dem Abgeordnetenhause vorgelegte „Denkschrift über das technische Unterrichtswesen" sagt auf Seite 37: „Eine im Jahre 1870 veröffentlichte Denkschrift über die Errichtung gewerblicher Zeichenschulen hatte es als eine beschämende, aber nicht hinwegzuleugnende Thatsache bezeichnet, daß unsere Industrie arm sei an geschmackvollen Mustern, daß sie sich meist darauf beschränke, fremde, keineswegs immer der Schönheit entsprechende Gebilde nachzuahmen. Schmälerung unseres Absatzes, Abhängigkeit von der ausländischen Produktion seien die für unseren Nationalwohlstand bedenklichen Folgen. Sollten die Erzeugnisse unseres Gewerbefleißes, deren Werth wesentlich durch die Art der äußeren Ausschmückung bestimmt wird, nicht nach und nach vom Weltmarkte ganz verdrängt werden, so werde darauf Bedacht genommen werden müssen, der Kunst wieder Eingang in die Gewerbe zu verschaffen, und den Sinn für schöne und geschmackvolle Arbeit in unserer Bevölkerung zu wecken und auszubilden. Nach den in anderen Staaten gemachten Erfahrungen sei in dieser Beziehung das wirksamste Mittel eine sorgfältige Pflege des Zeichenunterrichts. Als die Aufgabe desselben wird bezeichnet, den Schüler zur Darstellung und Erfindung schöner Formen, und zwar solcher, welche in den Gewerben Verwendung finden könnten, nicht aber zum Kopiren einer gegebenen Vorlage oder zum Entwerfen einer getreuen Zeichnung von einem Gypsmodell, zu befähigen".

„Das hohe Ziel sollte durch Errichtung gewerblicher Zeichenschulen erreicht werden. Sie sollten in ihrem Unterricht auch die Anwendung der Farben berücksichtigen, sich nicht blos auf das Freihandzeichnen beschränken, sondern auch das Modelliren in großer Ausdehnung und die Anfangsgründe des gebundenen Zeichnens lehren".

Die Erfolge sind, wie die Denkschrift weiter entwickelt, durchaus

hinter dem beabsichtigten Ziele zurückgeblieben. Theils hatten nur wenige Städte der Aufforderung des Staates entsprochen, theils war dieser Unterricht auf nur vier Stunden wöchentlich beschränkt, theils endlich kamen die Schüler zu wenig vorgebildet in diese Schulen hinein. Die königliche Staatsregierung sagte sich daher, daß derartige Einrichtungen nur von wesentlichem Vortheil sein würden, wenn die gewerblichen Zeichenschulen ihre Schüler aus den Handwerker-Fortbildungsschulen besser vorbereitet erhielten, als dies zur Zeit möglich sei, und daß auch an diesen erst dann erfreuliche Erfolge sich würden erzielen lassen, wenn der Unterricht im Zeichnen an ihnen und in der Volksschule eine durchgreifendere Reform erführe.

Man verhehlte sich dabei aber auch nicht, daß der Zeichenunterricht an den höheren Lehranstalten ebenfalls der Verbesserung sehr bedürftig sei, und daß diese Frage wichtige Interessen des höheren technischen Unterrichtswesens wie der Geschmacksbildung der Nation überhaupt berühre; man glaubte, daß hier eine Reform von unten auf der allein richtige Weg sei.

Die königliche Regierung faßte demzufolge nach eingehenden kommissarischen Berathungen im Kultusministerium den Beschluß, den Zeichenunterricht in allen Schulanstalten des Landes derart zu reformiren, daß die Schüler künftighin vorgebildeter in die technischen Lehranstalten — die niederen wie die höheren — eintreten könnten.

In diesen Anführungen liegt unstreitig die Anerkennung, daß der deutsche Arbeiter sowohl in seiner manuellen Geschicklichkeit als auch in seiner Geschmacksbildung noch der Entwickelung bedürfe, und ferner, daß dieser Umstand nachtheilig auf die Entwickelung unserer Gewerbe und Industrie, und hiermit naturgemäß auf unsere Konkurrenz auf dem Weltmarkte einwirke. Man erachtet daher eine Reform von unten auf für nothwendig und empfiehlt als das einzige Mittel zur Erreichung dieses Zweckes die bessere Pflege des Zeichenunterrichts sowie das Modelliren.

Es ist wohl unverkennbar, daß der Zeichenunterricht, wenn er in der angestrebten Weise zur Ausführung gelangt, einen wesentlichen Einfluß auf unsere Industrie ausüben wird. Ob dies aber allein schon hinreicht, möchte ich aus mehrfachen Gründen in Zweifel ziehen.

Beim Zeichenunterricht giebt nämlich die Hand eine Vorstellung wieder; der Schüler eignet sich hierbei die Fertigkeit an, diese Vor-

stellung auf der Fläche darzustellen. Bildung des Augenmaßes, der Hand und des Geschmackes sind sicherlich die guten Folgen. Es gehört zur vollen Nutzbarmachung dieser Anlagen im praktischen Leben aber auch noch diejenige Fertigkeit, ein auf der Fläche Dargestelltes körperlich nachbilden und hiermit, so zu sagen, in die Natur übertragen zu können. Um dies zu bewirken, würde also noch die Bearbeitung eines körperlichen Materials, sowie die geschickte Handhabung der hierzu erforderlichen Werkzeuge nothwendig sein. Es erscheint mir daher der Zeichenunterricht nur als eine mehr theoretische Vorbildung, die allein noch keine Gewähr dafür giebt, daß sie in der Industrie ihre Früchte trage; um diese zu erlangen, muß auch die praktische Ausbildung hinzutreten, und diese ist nur auf dem Wege zu erreichen, daß man den Schüler dazu anleitet, das Gezeichnete auch körperlich nachzubilden. Das aber heißt nichts anderes, als ihn auch in manueller Richtung, und zwar in der Weise auszubilden, wie Clauson-Kaas es beabsichtigt.

Ein zweiter Grund, weshalb der Zeichenunterricht allein die angestrebten Vortheile für die Industrie nicht erreichen kann, ist der, daß es sich in der Industrie nicht allein um den höheren kunstgewerblichen, sondern auch um den gewöhnlichen Fabrik- und Tagearbeiter handelt, denn dieser ist es, der nach der gegebenen Anleitung an die eigentliche Herstellung der Fabrikate herantritt. Wird für diese Kategorie von Arbeitern der erhöhte Zeichenunterricht einen merkbaren oder gar wesentlichen Vortheil haben? Ich glaube, nur in einem sehr mäßigen Grade; würden sie aber gleichzeitig auch in Handfertigkeiten der verschiedensten Art ausgebildet, so müßte sich nothwendig auch ihre manuelle Geschicklichkeit und praktische Anstelligkeit wesentlich heben. Als Beweis hierfür können die in Dänemark und Schweden gemachten Erfahrungen gelten. Es ist unglaublich, bis zu welcher Fertigkeit es oft ganz gewöhnliche Bauernburschen bringen können. Würde der Staat daher allgemein den Handfertigkeits-Unterricht in den Schulen einführen (wie dies für die Mädchen in weiblichen Handarbeiten, wenigstens in Preußen, ja schon obligatorisch der Fall ist), so würde auch der gewöhnliche Arbeiter ein geschickterer, brauchbarerer und leistungsfähigerer Mensch werden, als er jetzt ist, was dann der Industrie und, hiermit zusammenhängend, auch der Hebung des Nationalwohlstandes zu Gute kommen müßte. Was vermag der befähigtste Feldherr allein, wenn er unausgebildete

Truppen unter seinem Befehl hat, und was vermag der vorzüglichst ausgebildete höhere, kunstgewerbliche Arbeiter, und auch das beste kaufmännische Genie behufs Verwerthung der Produkte zu leisten, wenn der gewöhnliche Tage- und Fabrikarbeiter ungeschickt und langsam arbeitet? Es ist also auch im Hinblick auf die Industrie der praktische Unterricht ganz am Orte.

Eine Erziehung, welche die Fähigkeit, zu beobachten, entwickelt, welche den guten Geschmack und Schönheitssinn heranbildet; die ferner sowohl die manuelle als geistige Geschicklichkeit fördert, also praktische Menschen heranzieht; die endlich in Folge ihrer mehr harmonischen Ausbildung ebensowohl die Lust und Liebe zur Arbeit weckt, als sie die allgemeine Arbeitsfähigkeit und Gesundheit erhöht — eine solche Erziehung muß, indem sie die individuelle Entwickelung derart wesentlich fördert, nothwendig ihre wohlthätige Wirkung bald auch auf das Familien- und Volksleben äußern.

Was zunächst das Familienleben betrifft, so liegt unbestreitbar die Thatsache vor, daß in unsern Tagen das Band desselben mehr und mehr sich lockert; der Familienherd hat seine alte Anziehung verloren, und sowohl die erwachsenen, als auch die jüngeren Mitglieder der Familie benutzen fast jede Mußestunde dazu, um der Genußsucht zu fröhnen bezw. um müßig umherzulaufen. In demselben Maße aber, als der Mensch sich von dem Familienleben fortwendet und sein Glück außerhalb sucht, wendet er sich auch von seinem innern Gemüthsleben und seiner höhern Bestimmung ab, sowie dem Jagen nach den äußeren Gütern des Lebens zu. Es kann hier nicht der Ort sein, all' die Ursachen darzulegen, welche auf diese Richtung der Jetztzeit hinwirken, wohl aber darauf hinzuweisen, wie die gegenwärtige Erziehung direkt hierzu beiträgt, während es in ihrer Hand läge, den Menschen wieder sich selbst und hiermit dem Familienleben zuzuführen.

Die jetzige Erziehung regt zumeist nur die receptive Thätigkeit an. Alle Lernarbeit kostet aber jedesmal Anstrengung, aus welchem Grunde das Kind denn auch instinktiv dieselbe flieht, sich also schon früh von dem Hause, in welchem die Lernarbeit fortgesetzt werden soll, abwendet. Es fehlt jede Vermittelung von einer leicht auszuübenden Thätigkeit zu der schwierigen Lernarbeit. Dennoch aber drängt der Trieb der geistigen Unterhaltung das Kind dazu, die minder schwierige Beschäftigung aufzusuchen, und da es diese im Hause nicht

findet, so wendet es sich, gewissermaßen suchend, nach Außen hin. Dadurch flattert es von einem Gegenstande zum andern, kommt in die Bahn des Müßiggangs, und erst einmal hier angelangt, befindet es sich leicht auf einer abschüssigen Lebensbahn, die so oft schon in dem Kinde die Keime zu spätern Lastern legt. So hält die Heranbildung zum Wissen, also Geistesbildung allein, den Menschen nicht vom Laster ab.

Völlig anders gestaltet sich das Bild, wenn die Erziehung auch die aktive Thätigkeit anregt und ausbildet; es wird hierdurch nicht nur der für die Gesammtentwickelung heilsame Wechsel geschaffen, und dadurch das innere Gleichgewicht erhalten, sondern das Kind auch in die Lage versetzt, sich mit leichteren, als rein geistigen Dingen beschäftigen zu können. Diese Beschäftigung aber führt es naturgemäß dem Hause zu und fesselt es an dasselbe. Die natürliche Lust an dieser häuslichen Beschäftigung wird noch erhöht, wenn die Erziehung sich gewisser Anreizmittel bedient, wie z. B. Herstellung von Gegenständen zum Geschenk für die Eltern, Verwandten oder Freunde; Anregung des Ehrgeizes durch Belohnung oder Belobigung ꝛc. Das Kind wird also durch die Ausbildung seiner aktiven Thätigkeitsanlagen in die entgegengesetzte Richtung hingedrängt; es beschäftigt sich selbst, und wird dadurch dem innern Leben mehr zugeführt; es empfindet Freude an seinem Schaffen, fühlt sich an den heimischen Herd gefesselt und verweilt hier gern. An Thätigkeit gewöhnt, und hierdurch zugleich folgsamer gemacht, geht es nun mit minder großer Schwierigkeit auch an die Lernarbeit. Das Kind ist also jetzt nicht nur dem gefährlichen Müßiggange entzogen, sondern beschäftigt sich ununterbrochen und gewöhnt sich an das Haus. Gewohnheit aber ist, wie für alles Laster, so auch für alle Tugend die Basis; an steten Fleiß, an Selbstarbeit gewöhnt, lernt die Jugend diese lieben und im Leben weiter fortsetzen. Der häusliche Sinn und die innere Sammlung sind angeregt und begleiten das Kind auch dahin, wo es später seinen eigenen Herd gründet. In gleichem Sinne erzieht der Mann seine Kinder. Häuslicher Sinn, Sparsamkeit und Genügsamkeit erhöhen Wohlstand und Glück — eine anders geartete Familie, ein anders geartetes Volk wächst heran!

Ein gestärktes Familienleben muß aber nothwendig auch auf das Volksleben einen sehr wesentlichen und heilsamen Einfluß üben, da das Volk eben nur eine Summe von Familien bildet.

Es wäre gewiß ein lohnendes Feld der weiteren Untersuchung, den Nachweis hierfür im Hinblick auf die Aenderung der Gewohnheiten und Sitten, der Moralität, der Thatkraft sowie der Religion zu führen, indeß sind diese Einflüsse auf das Volksleben so nahe liegend, daß es im Hinblick auf den dargelegten Einfluß der vervollständigten Erziehung auf das Familienleben eines nähern Nachweises hierfür nicht bedürfen wird. Um meinen Ideengang aber wenigstens nach einer Richtung anzudeuten, hebe ich nachstehend die Aneignung des praktischen Sinnes im Volke hervor.

Das deutsche Volk besitzt hervorragende geistige Eigenschaften und ideale Neigungen, man nennt es im Auslande daher wohl auch das Volk der Denker. Gewöhnt daran, den Ursachen der Dinge nachzuforschen, Kritik zu üben, sowie überhaupt zu denken, neigt der Deutsche zur Theorie. Nach allen Richtungen hin schafft er sich gewissermaßen sein System, und sieht mit diesem dann die Dinge nicht, wie sie an sich sind, an, sondern wie sie in sein System hineinpassen. Er wendet sich bei diesem Triebe überwiegend dem Bücherstudium zu und bereichert daraus sein Wissen, vernachlässigt hierüber aber im Großen und Ganzen die eigene Anschauung. Durch diese Neigung bildet sich sowohl eine gewisse Voreingenommenheit, als auch, wie leicht erklärlich, eine Art geistiger Blindheit. Vorwiegend dem innern Leben zugewendet, zieht der Blick sich gleichmäßig von der äußern Welt ab. Dadurch aber wird der Deutsche dem praktischen Leben mehr oder minder entfremdet. Die erste Bedingung desselben ist ein offenes, klares, unbefangenes Sehen und Erkennen; geht dies voraus, so findet sich auch von selbst das mehr objektive, unbefangene Urtheil, sowie die Erkenntniß der Mittel und Wege, zweckmäßig zu handeln. Wie ist das aber möglich, wenn der Blick vornehmlich dem innern Leben zugewendet ist?

Es kann daher nicht Wunder nehmen, wenn der Deutsche ein minder praktischer Mensch ist, als z. B. der Engländer und Amerikaner. Eine Wandlung hierin kann nur von der Erziehung ausgehen, und hier wiederum nur dadurch, daß sie den praktischen Unterricht in ihren Lehrplan aufnimmt. Um hier ein thunlichst weitgehendes Resultat zu gewinnen, wird es allerdings nöthig sein, den praktischen Unterricht auch pädagogisch zu leiten, somit darauf zu sehen, daß es nicht sowohl darauf ankommt, dem Schüler gewisse Fertigkeiten beizubringen, sondern daß, indem er sich solche aneignet, auch seine Beobachtungsgabe, sowie sein prak-

tischer Sinn im Allgemeinen entwickelt werde. Diese Anleitung muß nothwendig den praktischen Sinn ausbilden, und zwar umsomehr, wenn diese Erziehungsweise schon mit dem frühesten Kindesalter beginnt und bis zum Austritt aus der Schule beibehalten wird. Diese Unterrichtsmethode darf aber nicht dahin übergehen, daß sie etwa mehr lehrt als schaffen läßt. Sie soll nur einfließen in den Unterricht, diesen beleben und geistig befruchten. Welch einen weittragenden Einfluß müßte ein derart geleiteter praktischer Unterricht aber für den späteren Beamten, Gelehrten, Kaufmann, Landwirth, Gewerbetreibenden und Arbeiter gewinnen! Welch ein neuer belebender Zug käme in unsere Politik, Volkswirthschaft und alle Wissenschaft! Eine unbefangenere freiere, den realen Verhältnissen Rechnung tragende Auffassung griffe überall Platz. Diese allgemeine Hindeutung möge genügen, um zu erkennen, wie schon nach einem Menschenalter sich vieles in unserm Vaterlande zu seinem Vortheile geändert haben würde.

Endlich giebt es Gegenden in Deutschland, für welche die durch den praktischen Unterricht geschaffene höhere Erwerbsfähigkeit eine ganz besondere Bedeutung hat, nämlich für Nothstandsbezirke und verarmte Gegenden, so für Oberschlesien, die hannoverschen Moorländer, die polnischen Gegenden 2c. Hier ist die Bevölkerung sittlich weit herabgekommen und ferner vermögen die Boden- und sonstigen Erwerbsverhältnisse die Bevölkerung nur dürftig, zeitweis aber gar nicht zu ernähren. Das Proletariat ist in diesen Gegenden ein ständiges, das in gewissen Zeiten das direkte Eingreifen des Staates geradezu nothwendig macht. Auch hier vermag der praktische Schulunterricht nothmindernd, wenn nicht heilend einwirken; zum Mindesten bildet er den Anfang, die Bevölkerung sowohl auf dem Wege der Arbeitsgewöhnung als auf dem der nutzbringenden Arbeit zu einer höhern sittlichen Stufe und zu einer Verbesserung der materiellen Lage hinüberzuleiten. Hier kommt es darauf an, den praktischen Unterricht ganz allgemein in den Schulen einzuführen, ihn erziehlich wirken zu lassen, und ihm gleichzeitig eine Richtung auf die Schaffung von Hausindustrieen zu geben. Damit schlägt der praktische Unterricht eine ganz besondere Richtung ein, die indeß nur hier am Platze ist. Das Letzere wolle man aber ganz besonders beachten. Nach der gesammten vorhergehenden Darstellung lag nämlich der Schwerpunkt

des praktischen Unterrichts in seinem erziehlichen Einfluß die erziehliche Bedeutung bildet also die Regel. Wollte man nämlich überall darauf hinarbeiten, durch den praktischen Unterricht Hausindustrieen zu schaffen, so würde man nicht nur den Hauptzweck aus dem Auge verlieren, sondern sich auch bald im Erfolge getäuscht sehen, denn wo sollte der Absatz oder Bedarf noch weiter herkommen, wenn alle Welt producirte? Ganz anders liegt die Sache aber in den Nothstandsbezirken und notorisch verarmten Gegenden. Hier muß nicht nur sittliche, sondern auch materielle Hülfe geschaffen werden[17]).

Wir glauben, daß hiermit die Vertreter des Handfertigkeitsunterrichts genügend zu Worte gekommen sind. Absichtlich haben wir uns jeder Randbemerkung enthalten, so schwer uns das auch zuweilen geworden ist. Denn wenn wir auch gar nicht leugnen, daß manches Körnlein Wahrheit in den obigen Aeußerungen liegt, so finden sich doch auch eine große Menge Trugschlüsse, wie hoffentlich unsere weiteren Ausführungen beweisen werden.

Vierter Abschnitt.

Unsere Bedenken.

Wie im vorigen Abschnitte, so wollen wir auch hier die beiden Seiten des Handfertigkeitsunterrichts, die pädagogische (und zwar die theoretisch-pädagogische sowohl, als auch die praktisch-pädagogische) und die soziale ins Auge fassen.

Es ist nicht leicht, vom theoretisch-pädagogischen Standpunkte über den Handfertigkeitsunterricht ein abschließendes Urtheil zu fällen. Die Unterrichtsfächer der Volksschule haben sich historisch entwickelt; sie haben Aufnahme gefunden, sobald sie ihre Nothwendigkeit für die Volksschule dokumentirten, eine psychologische Ableitung derselben ist bis jetzt nicht gelungen, und wenn man auch nicht ohne Erfolg versucht hat, das durch das Herkommen

Gewordene nachträglich theoretisch zu rechtfertigen, so fehlt doch ein bestimmtes Princip, an dem man abmessen könnte, ob ein neuer Unterrichtsgegenstand in den Rahmen des Volksschulunterrichts gehört oder nicht.

Trotzdem haben wir bestimmte Kriterien, die eine Disciplin an sich tragen muß, wenn die Pädagogik ihre Aufnahme befürworten soll. Um diese zu finden, müssen wir jedoch etwas ausholen.

Das Ziel, welches der Volksschule gesteckt, ist nach dem übereinstimmenden Urtheil aller neueren Pädagogen ein doppeltes, ein sog. formales: allseitige harmonische Ausbildung des ganzen Menschen, seiner Geistes- und Körperkräfte, und ein praktisches: Tüchtigkeit zum Eintritt und zum gedeihlichen Leben und Wirken in den dem ganzen Volke gemeinsamen Lebensgebieten. Da nun die Mittel dem gesteckten Ziel entsprechen müssen, so folgt daraus unbedingt, daß jeder Unterrichtsgegenstand 1) allseitig bilden und 2) für die dem ganzen Volke gemeinsamen Lebensgebiete vorbereiten muß. Ein Unterrichtsgegenstand, der nur den Verstand oder nur das Gemüth oder nur ein Glied des Körpers übt, ist für die Volksschule ebenso unannehmbar als ein solcher, der für einen bestimmten Beruf vorbereitet.[18])

Sehen wir uns darauf hin die bisherigen Unterrichtsfächer an, so werden wir finden, daß sie sämmtlich den oben angeführten Forderungen entsprechen. Greifen wir nur eine Hauptgruppe von Unterrichtsgegenständen heraus, das Rechnen und die Raumlehre. Beide Arten von Größen sind vorzugsweise zur Bildung des Verstandes geeignet. Denn das Anschauen, der nothwendige Anfang alles Denkens, erhält durch die genannten Größen fortwährende Nahrung. Ueber diesen Anfang des Denkens aber führt die Betrachtung der Zahlen- und Raumgrößen auf sicherer Straße fort zu den höheren Formen des Denkens, zum Abstrahiren und Kombiniren. Dabei wird die Sprachbildung tüchtig geübt, und auch auf das Gemüth wird klärend und erquickend eingewirkt;

denn am lichtvollen, unwandelbar Gesetzmäßigen hat der Mensch von Natur seine Freude. Endlich liegt der Bildungswerth jener Stoffe auch auf praktischem Gebiete. Alle Lebensverhältnisse sind von der Zahlen- und Raumgröße beherrscht, wenn auch die Zahl nicht, wie Pythagoras lehrte, „das Wesen der Dinge" ist. — Und das einzige Fach unserer Volksschule, das der Ausbildung der Körperkräfte diente, bildet es dieselben nicht allseitig aus und macht es nicht tüchtig für alle Lebensgebiete?

Wie steht es nun aber mit dem Handfertigkeitsunterrichte? Auch das blödeste Auge muß erkennen, daß bei demselben von einer allseitigen Ausbildung der Körperkräfte ebensowenig die Rede sein kann, als von einer Vorbereitung zum Eintritt in die dem ganzen Volke gemeinsamen Lebensgebiete, daß im Gegentheil jener Unterricht, abgesehen von der nebenbei erfolgenden Uebung des Auges, die einseitigste Ausbildung eines Gliedes anstrebt und unbedingt, wenn auch nicht für einen bestimmten Beruf, so doch für eine bestimmte Berufsklasse, den Handwerkerstand, vorbereitet.

Und darum glauben wir im Namen der Pädagogik zu sprechen, wenn wir behaupten: 1) Die Volksschule kann den Kreis ihrer ohnehin schon zahlreichen Unterrichtsgegenstände nicht durch solche Fächer vergrößern, deren Bildungswerth nicht außer allem Zweifel steht. 2) Insbesondere für Aneignung von Fertigkeiten, die einer bestimmten Berufsbildung angehören, hat sie weder Zeit noch Kraft.

Nicht minder schwerwiegend sind auch die Gründe, welche vom praktisch-pädagogischen Standpunkte sich der Einführung der Arbeitsschulen entgegenstellen. Zunächst muß doch wohl aufs ernsteste die Frage behandelt werden, welcher Theil des heutigen Unterrichts dann wohl entbehrlich wäre und zur Raumschaffung für den Arbeitsunterricht fallen könnte. Allgemeine Redensarten vom „Lehrballast" und „überflüssiges Zeug" klären hier die

Sache nicht. Wir müssen um ganz bestimmte Angaben bitten. Vom Lesen wie vom Schreiben und Rechnen kann die Schule nichts wegfallen lassen, sie giebt davon nur das durchaus Nothwendige. Sollen denn da die Realien beschnitten werden? Ja, wie und wo denn? Kein Mensch giebt darauf eine Antwort. Die Sache liegt wohl so: Man weiß so recht nicht, wo man Raum schaffen will; nun — so geht man um die Raumfrage eben herum, wie die Katze um den heißen Brei. Oder glaubt man wirklich, daß man ohne Beschneidung der jetzigen Unterrichtszeit den Arbeitsunterricht einführen kann, trotzdem es zweifelsohne ist, daß das Kind für den Unterricht unbedingt nicht länger in Anspruch genommen werden kann, als es jetzt geschieht. Fünf oder sechs Stunden des Tages sitzt der Schüler in der Schule gebeugt zum größten Schaden der Brust und der Verdauung, während die Lunge in immer steigender Proportion dem Körper verdorbene Luft zuführt. Kaum ist diese Tortur überstanden, so beginnt sie behufs Anfertigung der häuslichen Arbeiten von neuem, bis dann endlich — die Fortsetzung in der Arbeitsschule die Tagesarbeit beschließt. Wende man mir nicht ein, daß das Arbeiten in der Arbeitsschule eine Erholung für die Kinder ist. Ich gestehe, von einer Erholung durch solch ein Arbeiten keinen Begriff zu haben. Sehe man nur die Kinder an bei dieser „Erholung". Wie gebückt sitzt dort jener Knabe beim Korbflechten, wie jenes Auge gespannt auf die Drechslerarbeit blickt, denn ein wenig zu rechts und zu links und — es ist um die schöne Arbeit geschehen, wie riecht es nach Kleister und Leim, der die Luft ja fast verpestet! O, eilen wir hinaus aus dieser Stätte; in frischer, freier Luft können wir ja weiter überlegen.

Gewiß, die Bürsten und Kämme, die zierlich geflochtenen Körbe, die Tischler- und Drechslerarbeiten, das blendet, das besticht, das reizt das Publikum. Hier werden die Kinder, die in der gewöhnlichen Schule so viel „unnützes Zeug" lernen müssen, doch endlich einmal in „nützlichen, für das Leben unmittelbar zu

verwerthenden Sachen" unterrichtet. Was nützt auch ein Aufsatz gegen eine Bürste, was nützet geschichtliches Wissen gegen einen Tisch — schade, daß dieser Unrath nicht mit der Bürste fortgeschafft werden kann. Ich leugne es nicht, die zierlichen Sachen sind in der That lieblich anzusehen wie einst der Baum der Erkenntniß im Paradiese; aber ich fürchte, die Früchte sind nicht weniger bitter, wie der Apfel, den Eva von jenem Baume pflückte und ihrem Manne gab und er aß. Nein, sollen die Kinder sich von den körperlichen und geistigen Anstrengungen, welche ihnen die Schule nothwendig auflegen muß, wirklich erholen, dann lasse man sie sich so viel als möglich in frischer, gesunder Luft umhertummeln in Feld und Wald, man lasse sie nach Herzenslust turnen, klettern, springen, spielen, schwimmen; dann erholt sich wirklich der Körper, und der Geist schafft neue Kraft. Das ist sogar noch „nützlicher" als jene Papparbeiten und Laubsägereien, wenn sie auch Geld einbringen für — Apotheker und Arzt; das ist die echte Sparsamkeit, deren Ertrag den Kindern mehr zu gute kommt als der Gewinn der Arbeitsschule. Und Noth thut es wahrlich, daß dem Staate ein gesunderes, kräftigeres Geschlecht erblühe.

Wir fragen weiter: Wo sind die Arbeitslehrer? Zehn Handwerksmeister als Lehrkräfte in die Schule zu rufen, das geht nicht, es fehlt dazu das Geld. Einen Mann als Lehrer in die Schule zu rufen, der die zehn zu lehrenden Handwerke versteht, das geht auch nicht, denn es fehlt dazu der Mann. So muß der Lehrer einmal wieder der Mann für alles sein. Er ist es aber noch nicht. Gut, so muß er es werden. Die im Amte stehenden Lehrer werden in einem 6wöchigen Kursus in all' den schönen Künsten unterrichtet, und die jüngere Generation muß das Seminar so machen, wie man den Tausendkünstler gebraucht. Da das Seminar aber alle Lehrstunden, die es zur Verfügung hat, auf die geistige Ausbildung seiner Zöglinge verwenden muß, und da man die Seminaristen unbeschadet ihres Menschenthums auch

nicht länger anspannen kann, so — stehen die Ochsen abermals am Berge. Es klingt wenig ideal, das Wort: weder die Schule, noch das Seminar haben Zeit für den Arbeitsunterricht, aber die Wahrheit, die darin liegt, ist eisern.

Schließlich glauben wir, daß das Clauson-Kaas'sche Projekt auch an der Arbeitsüberbürdung der Lehrer und an der Fremdartigkeit seiner Aufgabe scheitern muß. Hat der Lehrer sechs Stunden unterrichtet, ein paar Stunden der Vorbereitung und der Korrektur gewidmet, dann dürfte er wohl wie jeder andere Mensch sich der Erholung und der Familie widmen. Vermag er noch ein übriges zu thun, dann giebt er gern Privatstunden oder beschäftigt sich auf seinem Acker, um dadurch seine knapp genug bemessene Einnahme etwas zu erhöhen. Sollen die Lehrer nun — von einer principiellen Verbindung der Arbeitsschule mit der Lernschule sehen wir als ganz undurchführbar ab — etwa Privatunterricht im Korbflechten, Poliren, Bürstenmachen ertheilen? Mit dem herkömmlichen Privatunterricht bleibt der Lehrer in seiner natürlichen Stellung. Oder will man ihn peu à peu in erster Linie zum Handwerker machen, der nur nebenbei „Schule hält", wie zu Olims Zeiten Gevatter Landschuster und Landschneider? Wir glauben die größere Zahl Lehrer hinter uns zu haben, wenn wir annehmen, daß sie aus Standesbewußtsein und persönlicher Selbstachtung nicht ein Gebiet betreten, wo sie nur Pfuscher bleiben können: Die Schule gehört dem Lehrer, die Werkstätte dem Meister.

Auch die Geschichte der Pädagogik kommt zu einem ähnlichen Urtheile wie die Theorie und die Praxis derselben. Alle Unterrichtsstoffe, die für das Volk nöthig und nützlich sind, haben zu der Zeit, als sie ihre Nothwendigkeit dokumentirten, in der Volksschule Aufnahme gefunden und werden dort noch heute betrieben. Woher kommt es nun, daß der Handfertigkeitsunterricht, als er vor 100 Jahren zum ersten Male auftauchte, wohl Aufnahme fand, aber bald wieder verschwand? Wo-

her kommt es, daß er nicht einmal Aufnahme fand, als in den fünfziger Jahren zum zweiten Male seine Einführung angeregt wurde? Der Grund der Fruchtlosigkeit so vieler Bemühungen und großer Opfer liegt nicht außerhalb des Handfertigkeitsunterrichts, sondern in ihm selber; der Mangel an Theilnahme und fördernder Mitwirkung der Beamten, Geistlichen und Behörden, der Gemeinden und der Lehrer selbst erklärt sich einfach und allein befriedigend daraus, weil kein Vernünftiger Lust haben kann, eine in dürren Boden eingesetzte wurzellose Pflanze durch unablässiges Begießen und Pflegen am Leben zu erhalten, und auf die Dauer auch durch Fürstengunst und Geld niemand sich bewegen läßt, bei vergeblicher Arbeit mit Eifer zu beharren.

Schwere Bedenken treten uns endlich auch entgegen, wenn wir den Arbeitsunterricht von seiner sozialen Seite betrachten. Es läßt sich doch nicht leugnen, daß ein nicht geringer Procentsatz unserer Familien die Kinder im Hause streng zur Arbeit heranzieht und auch ihrer Existenz wegen heranziehen muß, und daß die Arbeit im Organismus des Hauses eine ganz andere sittliche und physische Wirkung ausübt als der Arbeitsunterricht. Es ist dies ein wesentliches Bedenken, das sich der allgemeinen Einführung des Arbeitsunterrichts entgegenstellt. Wer den naturmäßigen Organismus menschlicher Arbeit auch nur in dem engsten und beschränktesten Lebenskreise eines einzelnen bäuerlichen Hausstandes hat kennen und bewundern gelernt, wer die eigenthümlichen Ausgestaltungen der physischen, geistigen und sittlichen Kräfte in allen den ausgeprägten Persönlichkeiten, die zum Dienste des Ganzen, jeder in seiner eng begrenzten Thätigkeitssphäre zusammenwirken, vor Augen gehabt hat: dem muß es auf den ersten Blick einleuchten, daß etwas Widersinnigeres nicht gedacht werden kann als allgemeine Arbeitsschulen. Ein ärgerer Mißgriff läßt sich nicht denken, als daß z. B. sämmtliche Kinder einer Landgemeinde aus dem organisch gegliederten Lebenskreise, dem sie eingewachsen sind, und wo für jedes die vielfachste, ins Ganze

eingreifende Arbeit bereit liegt, mit Gewalt herausgerissen werden, um sie in eine Schule zu sammeln zu dem Zwecke, um sie arbeiten zu lehren und durch die anzustellenden Arbeiten auf ihre Lebensbildung einzuwirken. Solche Schnlen, durch welche nur nach ganz vereinzelten Richtungen hin die Arbeitskräfte der Kinder zur Ausbildung gebracht werden können, sind unter Umständen wenigstens ein mögliches, vielleicht auch ein nützliches Institut; ein organischer Theil jeder Landschule können sie aber gerade um deswillen niemals werden, weil durch sie die Arbeitskräfte der Kinder eine viel zu einseitige, für die Lebensaufgabe derselben ganz unzureichende Ausbildung erhalten würden. Kein verständiger Landmann wird je darin willigen, daß seine Kinder ihre kostbare Zeit und Kraft auf Beschäftigungen verwenden, die nicht in den ganzen Organismus des Hauses eingreifen, und nicht leicht ließe sich auf diesem Gebiete eine thörichtere und unberechtigtere Gewaltthat denken, als die Eltern zwingen zu wollen, ihre Kinder dazu herzugeben, daß sie in angeblichen Arbeitsschulen Kunststücke erlernen, die, wie wir unten sehen werden, ihnen in ihrem späteren Leben nichts nützen können.

Dabei kann ein Hauptpunkt nicht stark genug hervorgehoben werden, daß nämlich gar wenig damit erreicht ist, wenn Knaben und Mädchen z. B. schnitzeln, poliren, nähen und stricken lernen, sondern daß noch weit mehr darauf ankommt, daß sie die richtige Stellung dieser einzelnen Arbeiten zum Arbeitsorganismus des Hauses richtig beurtheilen lernen, diese Arbeiten daher auch nicht in beliebigen Stunden, sondern in den Tages- und Jahreszeiten betreiben, die dafür bestimmt sind, und daher auch schon während ihrer Lernzeit und bei den noch sehr unvollkommenen Erzeugnissen ihrer Arbeit nicht ohne einiges Bewußtsein darüber bleiben, daß es ein gewisser Theil der gesammten Arbeit des ganzen Hauses sei, den sie auf ihren Schultern tragen. Nur unter dieser Bedingung entfaltet sich der gewaltig anregende und bildende Einfluß aller, auch der geringfügigsten Arbeit auf die geistige und

sittliche Lebensrichtung der Kinder. Es ist alles daran gelegen, daß immer erneute sittliche Impulse zur Arbeit eintreten, daß der Zweck derselben deutlich vorliege, und demselben gemäß sich die Thätigkeit des Kindes eigenthümlich gestalte. Eine jede Arbeit, wo dies alles fehlt oder gar durch Prämien oder Anregung des Ehrgeizes ersetzt werden soll, ist mindestens langweilig, am wenigsten aber geistweckend und sittlich bildend, da in aller solcher Arbeit in keiner Weise das geistige und sittliche Leben des Arbeitenden, sondern lediglich eine zufällig erworbene Fertigkeit der Hände zur Darstellung kommt. Dabei ist die Gefahr nicht gering, daß das gesammte Arbeiten statt zu einem Nächstendienste zum Dienste der gemeinsten Selbstsucht sich gestalte. Wie der sittliche Werth der Arbeit sich nach den Impulsen zu derselben bemißt, so richtet sich der praktische Werth derselben genau danach, in welchem Maße sie ihrem jedesmaligen besonderen Zwecke entspricht, wie sie sich in das Ganze des Arbeitsorganismus des Hauses einfügt, und in welchem Verhältnisse sie überdies zu allen übrigen dem einzelnen Gliede des Hauses außerdem obliegenden Arbeitsleistungen stehe. Da es nun aber in der Arbeitsschule keine besonderen Zwecke, und überhaupt gar keinen Arbeitsorganismus giebt, so giebt es in ihr auch keinen Maßstab nicht einmal für den praktischen Werth einer Arbeit, und muß es daher nothwendigerweise zu einer ganz abstrakten, inhaltslosen Vorstellung über Werth und Vollkommenheit einer Arbeitsleistung kommen. Summa: Man kann in einer Arbeitsschule vielerlei lernen, aber das eine ist in solchen Schulen schlechterdings unmöglich, arbeiten zu lehren und arbeiten zu lernen. Wir behaupten darum erstens: In den Arbeitsschulen kann man vielerlei lernen; das Wichtigste aber, nämlich arbeiten, lernt man dort nicht!

Gewiß, man kann in einer Arbeitsschule vieles lernen; aber welchen Nutzen — so müssen wir weiter fragen — kann man

im späteren Leben von der dort gelernten Tischlerei, Bürstenmacherei, Einlege-Arbeit, Buchbinderei und Bildschnitzerei, von dem Poliren und Korbflechten ziehen? Selbstverständlich ist doch wohl, daß alles nur für das Haus und nicht zum Verkauf verfertigt wird, da ja bei der Verwirklichung der Clauson-Kaas'schen Idee fast ebensoviele Producenten da sind als Konsumenten. Nun wollen wir ganz absehen von Bildschnitzerei, Einlegearbeit, die die gewöhnliche Haushaltung gar nicht zu verwerthen vermag, und erlauben uns nur zu fragen: Wieviele Bürsten, wieviele Körbe, wieviele eingebundene Bücher bedarf wohl eine gewöhnliche Haushaltung im Jahre? Wie oft wird sie wohl vom Poliren Gebrauch machen? Wir glauben, es wird sich das wohl ohne Beschwerde an den Fingern abzählen lassen. Noch eigenthümlicher steht es mit der Tischlerei. Selbstverfertigte Tische und Stühle werden in Deutschland auch in den bescheidensten Verhältnissen nicht genügen, und die andern kleineren Tischlerarbeiten, wie sie im Haushalte vorkommen, kann jeder fertig machen, ohne Arbeitsunterricht genossen zu haben. Hier heißt es also: Was in der Schule gelernt wird, davon kann später kein Gebrauch gemacht werden, und wovon Gebrauch gemacht werden kann, das braucht nicht gelernt zu werden. Und mit solchen kleinen Mitteln glaubt man unsere sozialen Zustände bessern zu können! Wir stimmen dem vollständig bei, was erfahrene und gebildete Landleute sagen: „Die Förderung des Hausfleißes ist allerdings eine Frage der öffentlichen Wohlfahrt; aber diese kleinen Künste, die in Dänemark gelehrt werden, können uns nicht helfen. Zeigt uns Industriezweige, die unserer armen Bevölkerung eine lohnende Arbeit geben, und wir treten dafür ein."

Die Sache hat aber noch eine andere Seite. Gestützt auf mannigfaltige Berechnungen behaupten wir, daß alle größeren selbstverfertigten Arbeiten, also alle solche, die eine besondere Schulung voraussetzen, eben so theuer, wenn nicht noch theurer kommen als die gekauften. Ehe jemand sich Pappe und Papier zum Ein-

binden eines Buches gekauft, den nöthigen Kleister gekocht, die Werkzeuge wieder in den Stand gesetzt hat, liegt das Buch schon gebunden auf dem Tische, viel dauerhafter, schöner und billiger, als wenn man es selber eingebunden hätte. Eine selbstverfertigte Bürste wird unbedingt eben so theuer sein als eine gekaufte — die auf die Arbeit verwandte Zeit und die Kosten für Anschaffung und Abnutzung der Geräthe ganz abgerechnet. Und soll der Knecht, der sich einen neuen Tisch oder eine Bank anfertigen will, vorher erst einen halben Tag umherlaufen, ehe er das nöthige Holz kaufen kann! Wie heißt doch das Sprichwort? „Mancher sucht einen Pfennig und verbrennt drei Lichte dabei."

Hinsichtlich der Werkzeuge müssen wir aber noch zwei Bedenken Ausdruck geben. Was nützt dem gewöhnlichen Manne alle Kunst, wenn ihm die Werkzeuge dazu fehlen? Denn daß zur Anschaffung auch nur der nothwendigsten Werkzeuge ein Kapital gehört, das die meisten geringen Leute nicht anwenden können, ist für jeden, der einen Blick in deren Verhältnisse gethan hat, offenkundig. Für den Bewohner der Stadt tritt außerdem noch eine andere Schwierigkeit ein. Wer da weiß, wie beschränkt gewöhnlich die städtischen Haushaltungen wohnen, der wird wohl einsehen können, daß zur Aufstellung der Geräthe und Werkzeuge nur sehr selten Platz sein wird; daß aber der Preis eines zu diesem Zwecke gemietheten Zimmers viel höher zu stehen kommt als durch die Arbeit gespart wird, das bedarf wohl kaum ausgesprochen zu werden.

Schließlich hat die ackerbautreibende Bevölkerung unseres Landes keine Zeit zum Betreiben der Handarbeit. Im Sommer bekommt der Bauer seiner Arbeit wegen oft kaum den nöthigen Schlaf, und im Winter hält der ordentliche Oekonom jeden Tag für verloren, den er nicht auf dem Felde oder in der Wiese oder im Berge zubringen kann. Das kommt aber bei unserer Witterung nicht oft vor. Wo sollte da die Zeit zum lohnenden Betrieb der Handarbeiten herkommen?

Wir behaupten darum zweitens: Von dem in den Arbeitschulen Gelernten ziehen die meisten Erwachsenen keinen Nutzen, da sie 1) zu wenig Gebrauch davon machen können; da 2) die selbstverfertigten Sachen eben so theuer sind als die gekauften, da sich 3) der Anschaffung und Aufstellung der Werkzeuge und Geräthe bei vielen unüberwindliche Hindernisse entgegenstellen und da 4) in den ackerbautreibenden Gegenden die nöthige Zeit fehlt. Wir geben gern zu, daß in Schweden und Dänemark, wo die eigentliche Arbeitszeit des Jahres viel kürzer ist, so daß manche Kraft, die im Sommer aufs schärfste angespannt ist, im Winter ganz brach liegt; wo es ferner kaum eine Fabrikstadt, überhaupt wenig Städte giebt und darum ganze Industriezweige, die bei uns kaum einen Gewinn abwerfen, gar nicht vorhanden sind; — daß dort die Sache wohl Wurzel fassen kann; bei uns aber wird diese nordische Pflanze schwerlich fruchtbaren Boden finden.

Schließlich stellen wir noch folgende Gedanken der Erwägung anheim! Der Handarbeitsunterricht führt doch einerseits den Handwerkern Lehrlinge zu, mit denen sie zufrieden sein können und mit denen die Vollkommenheit der handwerklichen Leistungen sich steigern läßt; andererseits soll der fragliche Unterricht die Handwerk er, also auch die geschicktesten unter ihnen, vielfach entbehrlich machen. Ein kritischer Kopf könnte daraus folgern: Der Arbeitsunterricht schafft den Handwerkern einen willkommenen Zuwachs an Arbeitskräften und — vermindert den bekannten goldenen Boden des Handwerks. Er setzt das plus zum minus, führt also zum blanken Nichts. Was ließe sich viel dagegen sagen? Selbst Dr. Götze sagt in Bezug hierauf: „Ein eifrig betriebener Hausfleiß würde durch die eigene Produktion einfacher Geräthe und Haushaltungsgegenstände unserer Industrie schweren Schaden verursachen, und wenn es auch Jedem natürlich unbenommen bleiben muß, sich überall, wo er kann, selber zu helfen, und durch die

Art im Hause den Zimmermann zu ersparen, so würde doch sicherlich eine lebhafte Propaganda für den Hausfleiß unserer ohnehin schon schwer gedrückten Industrie schlimme Dienste leisten".

Man sollte ferner im Ernst bedenken, daß das Bestreben, aus einem Menschen alles zu machen, auf Rückschraubung der Kultur auslaufen muß. Der Wilde braucht keine Handwerker; er errichtet sich selbst seine Hütte, macht sich selbst seine Lederstrümpfe, fertigt sich selbst sein Fellgewand, schnitzt sich selbst den Bogen und die Pfeile. In den ersten Zeiträumen der Menschengeschichte war das überall Regel. Wäre eine solche Rückkehr ein Fortschritt, werth, daß wir darnach begehren? Gerade die Theilung der Arbeit hat den unermeßlichen Fortschritt des Menschengeschlechts auf allen Gebieten des Wissens und Könnens so wesentlich gefördert. Und da soll nun die Jugend den erprobten guten Weg verlassen und, die Kraft an allem und jedem versuchend, es in keinem Dinge zu etwas Rechtem bringen und später auch der fremden Tüchtigkeit das Geld entziehen. Die Welt nennt solche Menschen „Tausendkünstler" und meint, daß „wo vierzehnerlei Handwerk getrieben wird, fünfzehnerlei Unglück folgt."

Und so müssen wir uns denn auch vom sozialen Standpunkte aus entschieden gegen allgemeine Einführung des Arbeitsunterrichts aussprechen.

Will endlich jemand noch Autoritäten hören, so seien hier die Urtheile zweier Männer angeführt, von denen niemand sagen kann, daß sie sich vor neuen Ideen gefürchtet hätten.

Als vor 30 Jahren die Sache des Arbeitsunterrichts auch die Gemüther bewegte, da schrieb Diesterweg:

„Ob jede Schule mit dem Unterricht die Anleitung zu praktischen Arbeiten und Geschäften verbinden solle, das ist mir, ich gestehe es, mehr als zweifelhaft. Nicht das ist mir zweifelhaft, daß die Schüler auch während der Schulzeit zu praktischer Thätigkeit angeleitet werden sollen (ich halte das für nothwendig, höchst heilsam; folglich auch, daß die Schule den Kindern dazu volle Zeit lassen müsse); aber ich weiß

nicht, ob solches die Schule übernehmen, ob sie alles übernehmen soll, oder ob es nicht natürlicher und folglich auch besser sei, dieses den Eltern zu überlassen. Ich will es nicht bestreiten, daß es, je nach lokalen Bedürfnissen, zweckmäßig sein kann, die Knaben einer Schule durch den Lehrer mit der Obst- und Bienenzucht praktisch bekannt zu machen, die Mädchen zum Stricken, Nähen, Stopfen, Spinnen ꝛc. in dem Schullokal anzuleiten, vielleicht auch sie an dem Gemüsebau ꝛc. Antheil nehmen zu lassen; daß aber eigentliche Handwerke, z. B. die Weberei, die Holzschneidekunst ꝛc. nicht in der Schule, wenigstens anderwärts besser, gelernt werden können, das, meine ich, leuchtet von selbst ein. Die verunglückten Versuche, welche in dieser Beziehung die Industrieschulen gemacht haben, bestätigen die Richtigkeit dieser Meinung. Es erheben sich, wenn man an die Ausführung denken wollte, nicht nur sehr große Schwierigkeiten, sondern auch im allgemeinen und ganzen die ernstlichsten Bedenken.

Die Arbeitsschule ist ein künstliches Erzeugniß, nur mit bedeutenden Geldopfern herzustellen. Die Lehrer müßten dazu ganz besonders vorgebildet werden. Was das Leben der Kinder im Elternhause — (vorausgesetzt, daß die Schule nicht auch despotisch in dasselbe eingreift) bisher leistete, würde dadurch in die Schule hineingezogen. Würde dadurch, muß man fragen, die Schule in der That eine Vorbereitungsschule für das Leben, oder wäre es nicht besser, dem Leben zu überlassen, für das Leben vorzubereiten und für dasselbe durch die Theilnahme an den Arbeiten des Lebens zu bilden?

Nach althergebrachter Ordnung werden die Kinder in den meisten Familien, namentlich in allen, worin Handarbeiten getrieben werden, sehr frühzeitig und während der ganzen Jugendzeit, je nach dem Maße ihrer Kraft, zur Mithilfe herangezogen und auf diese Weise praktisch für das Leben erzogen. Das Kind steht so als ein thätiges, mitschaffendes Glied in der Familie, es nimmt an nutzbringenden, nothwendigen Arbeiten Antheil, es hat seine Freude an dem Gedeihen dieser Arbeit unter der Anleitung von Vater und Mutter oder älteren Geschwistern, es übt sich in dieser Arbeit zugleich in sittlichem Gehorsam, kurz es existirt und wirkt in dem geschlossenen Organismus der Familie als ein lebendiges, schaffendes Mitglied. Kann die Schule durch künstliche Veranstaltungen diese natürlichen Verhältnisse ersetzen? Wird der Vater es zugeben, daß sein Sohn seiner Leitung entzogen, der praktischen Anleitung zu dem Berufe, dem er sich, gleich dem Vater, in der Regel widmet, entnommen werde, um in der Schule an „allgemeinbildenden" praktischen Arbeiten theilzunehmen? Haben diese

um eines idealen Bildungszweckes willen vorgeschriebenen Arbeiten denselben Werth, dieselbe Bedeutung für das Kind, sind sie von demselben sittlichen Einfluß begleitet, wie die, welche das Kind in Gemeinschaft mit den Eltern und zur Erhaltung der Familie unternimmt?

So weit meine Einsicht in das praktische Leben reicht, kann ich nicht umhin, mich aus den angedeuteten Gründen gegen die allgemeine Errichtung von Arbeitsschulen zu erklären. Ich würde es für einen Eingriff in die Elternrechte erklären, wenn solche Anstalten auf den Befehl einer Behörde eingerichtet werden sollten. Ich zweifle nicht, das gesammte Landvolk würde sich dagegen erheben, und sicher nicht ohne Grund und Recht" [19]).

Und Dr. Dittes schreibt in seiner „Methodik der Volksschule":

„Man hüte sich die Volksschule mit Anforderungen förmlich zu erdrücken und es ihr dadurch unmöglich zu machen, was sie unzweifelhaft leisten kann und soll. Wer das Gewicht der Aufgaben, das sie zu erfüllen hat, zu schätzen weiß, der wird nicht verlangen, daß unsere Volksschulen auch noch dafür einstehen müßten, daß die Kinder ihr Brot verdienen lernen. Soll denn den Eltern und Lehrherrn gar nichts mehr zu thun übrig bleiben? Und muß denn schon in den Volksschulen das Trachten der Jugend auf Brot, Geld, Gewinn, Geschäft concentrirt werden? Man mag immerhin versuchen, unbeschadet der allgemeinen Aufgabe der Volksschule, in einem „Schulgarten", einer „Schulwerkstätte" die Kinder zum Verständniß der Arbeit und zu einigen Handgriffen anzuleiten. Aber viel wird man hierbei kaum erreichen. Die Zeit ist knapp; die Kinder sind physisch noch schwach; ihre Anzahl ist groß und bei der Arbeit von einem Lehrer schwer zu überwachen; ein für alle praktisch nützlicher Arbeitsunterricht dürfte sich schwer feststellen lassen; Werkzeuge können ihnen leicht gefährlich werden; den Volksschullehrern kann man nicht zumuthen, daß sie allerlei Arbeiten zu lehren verstehen; die äußeren Erfordernisse für einen Arbeitsunterricht in großem Stile werden schwerlich zu beschaffen sein."

Endlich schließt der Geh. Oberregierungsrath Dr. Schneider seinen schon erwähnten Reisebericht im Abgeordnetenhause mit folgenden Worten:

„Wenn wir uns nun fragen: was können wir in der Sache thun? so ist die erste Antwort, die man allerdings auch auswärts gegeben hat: das eine steht fest, zu einem obligatorischen Lehrgegenstande kann man bei uns die Sache nicht machen; dem steht entgegen einmal die Gesetzgebung und andererseits die ernste und bedeutsame Aufgabe der Volksschule, welche ihren Zöglingen eine sittliche und religiöse Bildung auf Grund eines tüchtigen Wissens und Könnens geben soll.

Darüber, glaube ich, dürfen wir einig sein: wie wohlwollend man sich der Sache gegenüber auch verhält, so dürfen wir nicht vergessen, daß wir von den Anforderungen, die wir an die Volksschule in unserer Nation bis jetzt gestellt haben, nichts nachlassen dürfen. In keinem Falle dürfen wir zugeben, daß dem Religionsunterrichte, dem Unterrichte in der vaterländischen Geschichte, der Einführung der Kinder in die Muttersprache, kurz der Lehr- und Lernarbeit, durch welche die Schule unsere Kinder jetzt für ihren Eintritt in's Leben befähigt, gekürzt werde. Das geht nicht, und ich glaube, wir dürfen den Ersatz für das, was wir aufgeben würden, von der Einrichtung nicht erwarten. Andererseits aber glaube ich allerdings, haben wir das eine gesehen, daß die Sache möglich und ausführbar ist, daß sie allerdings in einem von unserem Vaterlande wesentlich verschiedenen Lande feste Gestalt gewinnt, daß sie, richtig betrieben, die allgemeine Bildung fördern kann, und daß sie Seiten hat, mit welchen man sich befreunden muß, so daß freiwillig von Privaten oder Gemeinden gemachte Versuche nicht nur eine entschieden wohlwollende Beachtung, sondern vielleicht auch eine Förderung seitens der Unterrichtsverwaltung werden erwarten dürfen, daß aller Grund dazu vorliegt, dieser Bewegung in den Nachbarstaaten eine stetige und aufmerksame Theilnahme zu bewahren."

Wir schließen dieses Kapitel mit einem beachtenswerthen Worte von A. W. Grube: „Das Kind soll Kind und kein Handwerkslehrling sein. Alles zu seiner Zeit und an seinem Orte" — dem die treffliche Auslassung Lauckhard's zur Illustration dienen möge: „Wer da glaubt, durch übermäßige Arbeit vor der Zeit gründliche und tüchtige Arbeiter, ausgezeichnete Leute für's Berufsleben zu erziehen, der befindet sich in einem beklagenswerthen Irrthum. Kind ist Kind!"

Fünfter Abschnitt.

Unsere Vorschläge.

Wenn wir uns also auch gegen die Einführung des Arbeitsunterrichts in die Volksschule haben aussprechen müssen, so wollen wir doch gar nicht leugnen, daß das Clauson-Kaas'sche Projekt in seinem Kerne wohl zu würdigen ist. Wir stimmen vollständig dem Satze zu: Die Erziehung hat den ganzen Menschen zu bilden und nicht blos seine geistigen, sondern auch seine körperlichen Kräfte zu entwickeln; wir glauben freilich auch, es wäre angezeigt, wenn man nicht alle und jede Schäden der menschlichen Gesellschaft der Schule allein in die Schuhe schieben wollte und von ihr alles Heil erwartete. Wir verschließen durchaus nicht unser Auge gegen die Mängel unserer Schulerziehung; wir glauben aber auch, daß es nicht richtig ist, wenn die Schule wieder gut machen soll, was — das Haus gesündigt hat. Denn daß die häusliche Erziehung die Hauptschuld an der Entfremdung der heutigen Generation von der Arbeit trägt, wer wollte das leugnen? Die schöne Sitte des Mittelalters, daß der Sohn meist vom Vater selbst dessen Kunst oder Handwerk lernte, und die Jungfrau, selbst auf den vornehmen Burgen der Ritter, bei der Mutter am häuslichen Herd in der Besorgung des Hauses unterwiesen wurde, zu fügen „zum Guten den Glanz und den Schimmer" — diese schöne Sitte ist leider in vielen Familien, wo die Eltern (man muß die Wahrheit sagen) so unvernünftig sind, die Mythologie der alten Griechen, Logik und französische Sprache für höher zu schätzen als eine entsprechende Anleitung ihrer aufblühenden Töchter zur Besorgung eines guten Hauswesens, „außer Mode" gekommen. Und darum ist es unsere feste Ueberzeugung, daß auch in dieser Frage **Haus** und **Schule** Hand in Hand gehen müssen, wenn überhaupt etwas Ersprießliches gewirkt werden soll.

Principiell kommt die Erziehung der Kinder zur Arbeit nur der Familie zu, und in einem geordneten Haushalte fehlt es an

geeigneten Arbeiten für die Kinder auch nie. Sehr viele derselben sind in allen Familien gleichartig, sofern sie den einfachsten Bedürfnissen der Nahrung und Kleidung und was damit zusammenhängt dienen. Sie begreifen die allergeringsten Arbeiten, zu denen die Kinder Kraft haben, wie die wichtigeren und schwereren, zu welchen sie nach und nach befähigt werden. Verschiedenartig aber sind sie, sofern die Lebensgewohnheiten und Bedürfnisse in den niederen und höheren Ständen, in städtischen und ländlichen Familien nicht ganz dieselben sind und zu gewerblichen und landwirthschaftlichen Berufsarten in nähere Beziehung treten. Obwohl beide Geschlechter in den zarteren Jahren an den häuslichen Arbeiten theilnehmen, so tritt doch mit der Entwickelung der männlichen und weiblichen Individualität eine Sonderung ein, indem die Knaben mehr die Berufsart des Hausvaters anfassen, während die Mädchen den Geschäften sich zuwenden, welche der Mutter obliegen.

Wie mannigfaltig aber die Sitten und Beschäftigungen sich gestalten mögen, die Kinder sind zunächst an die Lebensweise ihrer Eltern gewiesen. Hier haben wir die naturgemäße Ordnung, daß die Anleitung der Kinder zu häuslichen Arbeiten und ihre Erziehung zur Arbeitsamkeit in und von der Familie geschieht, während die intellektuelle Bildung derselben ihrem größeren Theile nach den öffentlichen Schulen und Anstalten zukommt. Es ist die Obliegenheit der Eltern, zu allen in ihren Beruf fallenden Arbeiten ihre Kinder heranzuziehen, das Verständniß derselben in ihnen zu wecken, durch einleitende Uebungen ihnen zum Geschick für weitere und schwerere Geschäfte zu verhelfen und sie an Arbeitsamkeit zu gewöhnen. Die Kinder müssen es lernen, wie sie theilhaben an allen Gütern und Freuden der Familie, so auch zum Fortgange des Hauswesens mit kleinen und größeren Dienstleistungen beizutragen und dies als theure Pflicht gegen ihre Eltern anzusehen.

Wie sieht es nun aber in Wirklichkeit mit der Erziehung der Jugend zur Arbeit aus? Wir glauben behaupten zu dürfen, daß

auch heute noch in dem gesunden Mittelstande, in den Familien des Bauern und Gewerbsmannes, im allgemeinen das Richtige getroffen wird. Hier besteht zwischen der geistigen und sittlichen Ausbildung der Kinder und der Uebung in der Arbeit das richtige Verhältniß. Die Mutter ist die Seele des Hauses und an ihrer Hand lernen die Kinder so früh als thunlich die verschiedenen Seiten der häuslichen Thätigkeit anzufassen. In der Behandlung der Dinge gewinnt das Kind nicht nur Geschick und Fertigkeit, sondern es übt sich im richtigen Beschauen und Beurtheilen der Verhältnisse, gewöhnt sich an Aufmerksamkeit und Pünktlichkeit, übt den Sinn für Ordnung und Reinlichkeit und schärft seinen Verstand. Daß eine solche Lebensweise nicht in allen Familien des Mittelstandes herrscht, ist begreiflich, aber die Ausnahme macht nicht die Regel. Als Hauptaufgabe möchte folgendes gelten: 1) Man lasse das Kind spielen, so lange als es durch das Spiel befriedigt wird. Das Spiel verschafft der Hand einiges Geschick und wird Anlaß und Trieb zur wirklichen Thätigkeit. 2) Man verachte kleine Handgriffe, die Grundlage der Handarbeit, nicht, und verhelfe den Kindern möglichst bald zur Selbständigkeit im Knüpfen, Flechten, im Gebrauch der Scheere, des Messers, des Lineals u. dgl. 3) Später lasse man die heranwachsenden Kinder geflissentlich theilnehmen an der häuslichen und Feldarbeit; wo das eigene Haus die wünschenswerthe Gelegenheit nicht bietet, sehe man sich bei Freunden und Nachbarn um. 4) Soll und will aber der Junge korbflechten, poliren, pappen u. s. w. lernen, so möge er eine Werkstätte aufsuchen, wo er in freien Stunden sich üben kann; das Mädchen wird unter allen Umständen besser thun, Strümpfe zu stricken, die „Körbe" — kann es sich nöthigenfalls für spätere Zeiten aufbewahren. Vernünftiger scheint es uns freilich zu sein, wenn man den Jungen lehrt, Knöpfe und Flicken einsetzen, Strümpfe stopfen, Stiefel nothdürftig repariren, denn davon wird er in der Fremde oder als Hausvater vielfach Gebrauch machen können, wenn ihn Schneider oder Schuster oder

weibliche Handarbeit im Stiche lassen. Ceterum censeo: Fort mit aller Charlatanerie!

Es gibt aber auch Kreise, in denen man den Lohn, den Segen der Arbeit nicht fühlt, sondern blos den Fluch, wo man durch eigene und fremde Schuld der Früchte beraubt wird, die die Arbeit dem Arbeiter tragen sollte; und die Jugend in solchen Kreisen hat ein Recht, auch für ihre besonderen Verhältnisse und Bedürfnisse Berücksichtigung zu fordern. Es lassen sich in dieser Hinsicht zwei verschiedene Klassen unterscheiden: zuerst das eigentliche Proletariatgeschlecht in kleinen und großen Städten und dann die Jugend in jenen Gegenden, welche lediglich Fabrikarbeit treiben.

In den dissoluten Haushaltungen der Leute der ersten Klasse fehlt fast jede Erziehung zur Arbeit; der Müßiggang gilt hier ja für eines der höchsten Güter des Lebens und selbst in Nothzeiten nimmt man statt zur Arbeit und Entbehrung seine Zuflucht zum Bettel und zum Diebstahl. Wo so jede geordnete Thätigkeit im Hauswesen, ja aller Sinn dafür fehlt, wo vom Herzen des Familienlebens aus der Hang zur Sünde genährt und die Kinder früh zu ihren Werkzeugen gemacht werden, da kann keine Rede sein von Anleitung derselben zur nützlichen Beschäftigung. Die zweite Klasse ist viel ehrenwerther, aber den Zweck der Erziehung zur Arbeit erreicht sie auch nicht. Hier muß die Hausmutter mit ihrer ganzen Kraft und Zeit dem Manne sich anschließen und oft genug für ihn eintreten, oder auch, während der Familienvater in der Fabrik arbeitet, die Feldgeschäfte, das Vieh u. s. w. besorgen. So wird sie ihrem natürlichen Wirkungskreise inmitten der Familie entzogen. Solange die Kinder noch nicht erwachsen sind, laufen sie unbeaufsichtigt und unbeschäftigt umher, später werden sie in die Fabriken geschickt. Fabrikarbeit — ein Unheil für die Kinder! Wir wollen absehen von den Gefahren einer leiblichen und moralischen Verkrüppelung, denen die Fabrikjugend ausgesetzt ist, obgleich das ein bedeutendes Gewicht in die Wagschale wirft. Vom Gesichtspunkte dieser Erörterungen aus ist das jedenfalls das schlimmste, daß solche Kinder der Arbeit

abhold werden, so fleißig sie auch aus Zwang sein müssen. Sie haben eben kein lebendiges Interesse an dem, was sie anfertigen, und haben keinen weiteren Horizont als den engen Kreis ihrer Stückarbeit, gleich wie der blinde Gaul in der Roßmühle sich tagtäglich nur in seiner traurigen Laufbahn bewegen kann. Und wo soll auch Lust und Liebe am Schaffen bei dem herkommen, der sich nie an dem Anblick des vollendeten Ganzen erfreuen kann, sondern immer und überall nichts anderes als sein aufgetragenes Bruchstück anzufertigen hat?

Fragt man, wie diesen für das ganze Volk wie für das einzelne Familienleben verderblichen Zuständen abgeholfen werden könne, so ist darauf nicht leicht eine befriedigende Antwort zu geben. Wir haben hier das innere Gebiet des häuslichen Lebens vor uns, auf das von außen nur schwer bessernd eingewirkt werden kann.

Und deshalb sind hier die Arbeitsschulen an ihrem Platze, um die mangelnde häusliche Erziehung zur Arbeit wenigstens in etwas ersetzen zu können. Die Frage wegen Errichtung der Arbeitsschulen und ihrer inneren Einrichtung hängt wesentlich von der Vorfrage ab: Welche specielle Arbeitsübungen gehören in die Arbeitsschulen der Gemeinden? Hier kommt vor allem in Betracht, daß die Arbeitsschulen es nicht mit Zöglingen einer geschlossenen Anstalt zu thun haben, sondern mit der gesammten Schuljugend der Gemeinde, sodann daß es sich bei der Beschäftigung in der Arbeitsschule zunächst nicht um Arbeitsverdienst, sondern um Bildung zu zweckmäßiger Arbeit handelt. Die Arbeiten selbst nun, zu welchen die Arbeitsschule zu bilden hat, müssen unter die allgemeinen Bedürfnisse des menschlichen Lebens gezählt werden und von der Art sein, daß sie allgemein gelehrt und gelernt werden können, in der Schule aber deshalb aufgenommen werden, weil die Familie die Kinder nicht oder nicht genügend unterweisen kann. Das ist unsere erste Forderung. Damit die größeren Kinder aber nicht zur Fabrik gesandt zu werden brauchen, müssen für diese, selbst

mit Vermehrung der Unterrichtsstunden, den ersteren Arbeiten andere lohnende Beschäftigungen, wie sie die Verhältnisse der Gemeinden an die Hand geben und der Absatz der Fabrikate es ermöglicht, beigegeben werden.

Es liegt nun die Frage nahe: Soll die Gemeinde das Recht haben, die Schüler zum Besuch der Arbeitsschule mit Zwang anzuhalten? Wir antworten ohne Bedenken mit Ja. Jedoch müssen einige Voraussetzungen zutreffen. Es ist vor allem der Familie Rechnung zu tragen, und ihre Kinder sind, wenn sie den Unterricht selbst gehörig besorgt, oder nicht zu beseitigende Hindernisse im Wege stehen, zu dispensiren. Sodann ist dafür zu sorgen, daß technisch gut gebildete Lehrer mit der Leitung der Arbeitsschule betraut werden, daß der Unterricht ein methodischer sei und die Unterrichtszeit auf die nothwendige Stundenzahl eingeschränkt werde. Von einer organischen Verbindung der Arbeitsschule mit der Lernschule kann aber keine Rede sein, wenn sie sich auch parallel neben einander bewegen und beiden die freundlichsten Beziehungen zu einander zu wünschen sind. Zu trennen sind sie, weil jede ihr eigenes Gebiet hat und besondere Kräfte und Thätigkeiten in Anspruch nimmt, die sich ohne Nachtheil nicht mit einander vereinigen lassen. Die Schüler sind nicht dieselben; auch das Eintrittsalter ist verschieden; ebenso ist die Beschäftigung der Knaben und Mädchen ganz verschieden. Auch die Volksschullehrer, so sehr ihnen im allgemeinen Sachkenntniß und Interesse für die Uebungen in der Arbeitsschule zu wünschen ist, sollten doch mit dauernden und anstrengenden Arbeiten an ihnen nicht behelligt werden, da sie ihre Zeit und Kraft zu ihrem Schulunterricht und ihrer persönlichen Fortbildung gar wohl brauchen.

Ganz besonders aber eignet sich der Arbeitsunterricht zur Einführung in alle Internate. Wir geben Th. Raydt ganz Recht, wenn er in seiner schon erwähnten Broschüre schreibt:

„Da derartige Anstalten ihre Zöglinge für den ganzen Tag zu beschäftigen oder zu leiten haben, so wird es schon um der Erhaltung der geistigen Frische der Kinder willen geboten sein, denselben neben

der geistigen Arbeit auch körperliche zu bieten. Sind die Internate für ärmere oder gar für verwahrloste Kinder bestimmt, so werden denselben Uebungen in der Handgeschicklichkeit ebensowohl ein Förderungsmittel für ihr späteres Fortkommen werden, als auch wird in der Handarbeit ein wesentliches Mittel liegen, zuchtlose Knaben zur Ordnung und zum Fleiße zurückzuführen".

Endlich ist der Arbeitsunterricht auch willkommen zu heißen in armen Gebirgsgegenden und Moordörfern, wenn sich Aussicht bietet für Einführung eines lohnenden Erwerbszweiges.

Wie in den unteren Ständen, so wird auch in den höheren sehr wenig Rücksicht auf die Uebung in nützlicher Arbeit genommen. Wir können jedoch darauf nicht weiter eingehen, da dieselben außerhalb des Kreises unserer Betrachtung liegen.

Wir fassen unsere bisherigen Ausführungen in die beiden Sätze zusammen:

1) In den breiten Mittelständen findet sich das richtige Verhältnis zwischen geistiger und körperlicher Erziehung in der Anleitung der Kinder zur Arbeit, während diese in den unteren Klassen fast bis zum Verschwinden zurücktritt.

2) Für die Kinder der Mittelstände ist darum ein besonderer Arbeitsunterricht weder nöthig, noch nützlich; dagegen ist derselbe für die Kinder der unteren Stände (des Proletariats und der Fabrikarbeiter), sowie auch für Internate sehr zu wünschen.

Wir gehen weiter und fragen zweitens: Was hat die Volksschule ihrem Wesen nach für Handarbeit und arbeitende Klassen zu thun? Was Dr. Eisenlohr schon vor 30 Jahren hinsichtlich dieser Frage in seiner schon erwähnten Broschüre: „Die Handarbeit und die Volksschule" geschrieben hat, stimmt so ganz mit unseren Anschauungen überein, daß wir im wesentlichen seine Ausführungen hier folgen lassen.

Wenn wir gerecht sein wollen, so finden sich in unseren

Volksschulen gegenüber der Aufgabe unserer Zeit, für die Arbeit zu sorgen, unbedingt noch Mängel.

Fürs erste glauben wir, daß die Volksschule bis jetzt ihre specielle, eigenthümliche Aufgabe nach zu wenig ins Auge gefaßt hat; sie ist noch immer in manchen Stücken ein Schattenbild des Gymnasiums oder der Realschule, anstatt eines selbstständigen Gebildes, das mit seinen Wurzeln im Bewußtsein des Volkes steht. Ihr Schicksal war von ihrem Zuschnitt an, daß ihre Verbesserer, wie ihre Stifter, aus der Schule ihrer eigenen Bildung kein anderes Bild mitbrachten von Schule und Schulunterricht, aus der sie selbst unter ganz anderen Bedingungen hervorgegangen waren. Nach diesem Bilde und Gleichniß mußte sich dann vielfach auch die Volksschule bequemen. Die Folge davon ist, daß sie noch nicht so, wie es sein sollte, in den Anschauungskreis, die Zustände und Bedürfnisse der Klasse sich eingearbeitet hat, für die sie wirken soll. Sie ist daher in Gefahr, mit allem großen Aufwand von Kräften ins Blaue zu schießen, ins Unbestimmte zu arbeiten, über die Köpfe hinwegzuzielen; sie dient darum ihrer Aufgabe, der Verklärung und Vergeistigung der Arbeit, die doch den hohen Beruf hat, eine gesunkene und sinkende Welt zu erneuen und in ein Eden umzuwandeln, noch viel zu wenig.

Oder — fragen wir im einzelnen — können wir sagen, daß wir mit unserer sittlich-religiösen Unterweisung in unserer Volksschule immer den einfachen, kindlichen Weg gehen, den uns unser göttlicher Herr, der Lehrer der Armen und arbeitenden Klassen, im Umgang mit diesen gezeigt hat, und auf dem allein wir nicht verfehlen können, auf ihre geistige Hebung einzuwirken, ihnen ans Herz zu kommen, sie, anstatt mit unverstandenen Begriffen und Worten zu erfüllen, für die erhabenen Wahrheiten und großen Gedanken anzuregen, welche im Stande sind, den niedrigsten Arbeiter zu beseelen, zu adeln und seinem Werke die rechte sittliche Kraft und den rechten innern und äußern Segen zu verschaffen.

Ist die Disciplin in allen Volksschulen mit der ihr innewohnenden, für die arbeitenden Klassen so wichtigen Macht der

Gewöhnung immer von der Art, daß sie auf der einen Seite durch den Geist der Ordnung, Stetigkeit, Sicherheit, Bestimmtheit vorbereitend auf das ruhige, sich stets gleich bleibende, sich selbst beherrschende Thun des Arbeiters wirke, von der andern Seite auf diese ohnedies schon geistig und leiblich gedrückten Klassen nicht noch zwiefach erdrückend und knechtend einwirke?

Was den Unterricht selbst anbetrifft, so fürchten wir, daß er nach zwei Seiten hin vielfach in Extreme zu verlaufen droht. Er wird entweder mechanisch, beschränkt sich auf die Einübung äußerer — ohne innere Verbindung mit Lebenskenntnissen und geistigem Lebensverkehr ziemlich werthlosen — Fähigkeiten, weiß die Kinder kaum äußerlich anzuregen und zu beschäftigen, wirkt eben damit verdumpfend und geisttödtend; oder aber, er erstrebt nur ein einseitiges, unpraktiches Wissen, das vom Leben abgetrennt ist und auf dasselbe keinen Einfluß hat. Giebt es vielleicht keine Schulen, die nach dem einen oder andern Extreme hinneigen? Oder ist es nicht so, daß wir in unsern Volksschulen immer noch zu lernen haben, anstatt die deutsche Sprache überhaupt zu treiben, sie an den wirklichen Erzeugnissen des Volksthums und des Lebens zu üben, unsere Schüler anstatt sie in die Theorie und logische Abstraktionen einzuführen, sprechend und schreibend den Lebensverkehr beherrschen zu lehren? Ist es nicht richtig, daß all unser Rechnen vielfach blos in der Kunst der Zahlenoperationen stecken bleibt, mit der dem Arbeiter nicht geholfen ist, und die ihn noch nicht in seiner Wirthschaft und Beschäftigung mit ihr schalten und walten lehrt? Erscheinen in vielen Schulen die Realien nicht noch als blos sekundäre Zugabe von Wissenswerthem und Nützlichem? Wie steht es ferner mit den technischen Fächern der Volksschule, speciell mit dem Zeichnen? Und wie werden wir die Frage beantworten müssen, ob überhaupt die Volksschule geneigt sei, fern von einseitiger Selbstüberschätzung die geistig und sittlich bildende Kraft der Arbeit anzuerkennen, ob sie jede Gelegenheit ergreife, den Sinn und die Kraft dafür zu wecken, ob sie in der Einübung

der zu ihrer Anordnung und Verschönerung unumgänglichen Fertigkeiten das Nöthige leiste?

Wir glauben, daß sich in vielen Volksschulen noch Mängel und Lücken finden, die gegenüber der Aufgabe unserer Zeit, für die Arbeit zu sorgen, schärfer ins Auge gefaßt sein wollen. Und sollten die nachstehend aufgeführten Forderungen von den meisten Schulen schon erfüllt werden — es würde das niemanden mehr freuen als uns — so glauben wir doch, daß die Hinweisung auf dieselben nicht überflüssig ist; das Gute wird nie zu oft gesagt.

Wir stellen voran die Pflege der religiös-sittlichen Bildung. Wir thun das absichtlich, um jede falsche Auffassung und gemeine Anschauung von der praktischen Aufgabe der Volksschule zum voraus wegzuräumen, welche dieselbe entweder blos zu einer niedrigen Dressiranstalt für Gewinnung von Hilfsfertigkeiten oder zu einer Elementar-Gewerbeschule für Erwerbung der nöthigsten äußeren Lebenskenntnisse herabwürdigen wollte. Wir wollen hoffen, daß die deutsche Volksschule für alle Zeit davor bewahrt bleibe, in den Dienst einer Nationalökonomie zu treten, bei der es scheinen müßte, der Mensch sei um der Produkte und nicht die Produkte um des Menschen willen da, daß sie ihren idealen und menschlich-erzieherischen Charakter gegenüber von jedem Uebergewicht des Materialistischen sich nicht rauben lasse. Oder thut es nicht noth, und gehört es nicht zu den edelsten Bestrebungen, daß gerade der Arbeiter zu etwas mehr sich erhebe, als zu einem Leben im Dienste der Scholle und der groben Erdenstoffe, und daß die Last der niederen Erdenmühen und die daran sich hängende Selbstsucht nicht alle höheren Gedanken der Wahrheit, der Liebe, der persönlichen Selbständigkeit und Ehre niederdrücke, daß sein Dasein nicht entblößt sei von all den erhebenden, himmlischen Glaubenswahrheiten, deren kein Leben, am allerwenigsten das sorgenvolle, durch so viele Lasten beschwerte Dasein des Arbeiters entbehren kann, wenn es nicht in sich selbst versinken soll? Die Volksschule hat diese Aufgabe zu erfüllen nicht allein im Interesse der Menschenwürde, sondern der Arbeit selbst. Denn was ist diese ohne sitt-

liche Kraft, wozu führt sie ohne die entsprechende Willensbildung, was ist der Staat ohne eine geistig gesunde Arbeiterbevölkerung, wie verzehrt Unredlichkeit, Ungerechtigkeit, Genußsucht jede Frucht der Arbeit! Wie nöthig ist es darum vor allem andern, daß durch die Erziehung die Laster, welche das Elend im Arbeiterstande erzeugen, bei ihm verhütet und im Namen der Religion die Tugenden seines Standes ihm eingeprägt werden: die Arbeit als die Grundlage aller anderen, die Redlichkeit, welche Vertrauen schafft, die Gerechtigkeit gegen andere Menschen als das unentbehrliche Band der Associationen, die Mäßigkeit, welche dem Arbeiter seine geistigen und körperlichen Kräfte erhält, die Sparsamkeit, welche ihm eine unabhängige Stellung verschafft, die Klugheit, welche ihn seine Ausgaben nach seinen Einnahmen abmessen läßt, das gerechte Verlangen und der feste Sinn, seine Lage auf erlaubten Wegen zu verbessern, und die Ergebung in unvermeidliche Entbehrungen mit der Spannkraft, welche unablässig zur Vollkommenheit weiter drängt.

Und darum fordern wir erstens: Steigert die sittliche Kraft der Volksschule durch eine praktische, volksthümliche, geistweckende Einführung in das Wort Gottes, durch eine Disciplin, die mit mildem Ernst und ernster Milde gehandhabt wird, durch Gewöhnung an sorgfältige, pflichttreue Erfüllung auch des Kleinen, Geringen und Lästigen, wie durch Erziehung zu allen den Tugenden, die gerade den Arbeiter zieren.

Aber nachdem alles dies ausgesprochen, so haben wir nun auch das Recht zu verlangen, daß die Volksschule ihres andern ernsten Berufes, der Sorge für Bildung zur Intelligenz der Arbeit sich bewußt werde. Wir setzen ausdrücklich und absichtlich hinzu „der Arbeit." Die Volksschule würde großen Verirrungen und mißverständlichen Auffassungen ihres Zweckes ausgesetzt sein, ihr ganzes Bestreben wäre in Gefahr, sich zu verflüchtigen und ins Unbestimmte zu verlaufen, wenn sie sich nicht darüber klar würde, daß sie auf der Grundlage der allgemeinen Menschenbildung der besonderen Berufsbildung der arbei-

tenden Klassen zu dienen, daß sie also die Arbeit als solche zu vergeistigen habe. Ihr Beruf ist, die jungen Glieder des arbeitenden Standes dahin zu führen, daß sie es lernen, Gegenstände aus dem Kreise, in den sie ihr späteres Leben einführt, beobachtend, vergleichend, unterscheidend, beurtheilend, klar, verständig, sinnig anzusehen, ihre Entwickelungsprocesse, ihre inneren Gesetze, ihren gegenseitigen Zusammenhang, ihre Anwendbarkeit, Zweckmäßigkeit zu begreifen. Damit und nur damit, daß die Volksschule dies erstrebt, erfüllt sie die Aufgabe des Unterrichts, dem Leben dienstbar zu werden, hier also die Arbeit lohnend, ertragsfähig zu machen und damit dem Arbeiter äußerlich zu einem menschlichen Dasein zu verhelfen. Denn es bleibt dabei, in dem Maße, als die Theilnahme der Intelligenz an der Arbeit größer wird, wird sich auch der Lohn steigern, muß dieser sich sogar bei einem größeren Geschäft in einen Antheil am Gewinn steigern. — Nur so erreicht aber auch die Volksbildung den höheren Zweck, den sie hat, die Arbeit zu vergeistigen, sie selbst und wäre sie auch die schwerste und schmutzigste, zu etwas Menschenwürdigem zu machen[20]).

Wir fordern darum zweitens: Vergeistiget den Unterricht, macht ihn immer mehr zu einem Denkunterricht, aber gebt ihm auch immer mehr zur Unterlage das wirkliche Leben, macht ihn praktisch. Machen wir dies anschaulich an einem Verlangen, das wir im wesentlichen Interesse der Förderung der Arbeit namentlich an das Volksrechnen stellen. Man läßt sich in der Regel genügen, in der Volksschule die Fertigkeit zu üben, mit gegebenen Zahlengrößen fertig und schnell umzugehen und auf Gegenstände, die das Leben von selbst mit Zahlen in Verbindung setzt, anzuwenden. Soll aber der Arbeit und den arbeitenden Klassen gedient werden, so muß die Volksschule die Kraft ausbilden, alle äußeren Lebensverhältnisse und Faktoren, die für gewisse angestrebte oder wirkliche Erfolge zusammenwirken, berechnend zu überschlagen. Damit allein wird der verständige, überlegene Blick ins Leben hinein gefördert, da-

mit werden unendliche Schwierigkeiten des Besserwerdens überwunden. Oder sind jene praktischen Fragen von der Pflanzenernährung, von der Düngerbereitung, von der Güterzusammenlegung, die doch für jeden wichtig sind, nicht im Grunde einfache Rechnungsaufgaben? Läßt sich nun aus dem unzähligen Stoff, der sich hier darbietet, nicht ebenso die Sache von der Wichtigkeit und Nothwendigkeit der Brandkassen, der Ersparnißanstalten, der Vortheile des Baues gewisser Handelspflanzen, der Nutzbarkeit neuer Maschinen, des Gebrauchs dieser oder jener Fabrikationsweise 2c. durch einleuchtende Rechnungsbeispiele veranschaulichen, und würde somit die in der Volksschule — wohl bemerkt — am einzelnen geübte Kraft, die verschiedenen für einen gewissen Zweck wichtigen Lebensmomente aufzufinden und nach den gegebenen, durch Wissenschaft und Erfahrung begründeten Zahlenverhältnissen in Berechnung zu nehmen, nicht von unendlichem Werthe für die Arbeit des späteren Lebens sein?

Aus alle dem geht zugleich von selbst hervor, daß, wenn die Volksschule dem Bedürfniß der Arbeit entgegenkommen will, sie ihrem Zögling das Gebiet der realen Welt öffnen muß. Man kann freilich auch heute noch hören: das alles ist nicht nothwendig; wie das Leben das beste Bildungsmittel überhaupt ist, so wird auch der spätere Beruf schon von selber in die Sachen einführen. Ein solcher Einwurf beweist zu vieles und darum nichts; denn daraus würde konsequent nichts Geringeres folgen, als daß die ganze Volksschule als werthlos vor dem Leben selbst d. h. den zufälligen, ungeordneten und oberflächlichen Einwirkungen des späteren Berufslebens zurückzutreten hätte. Kein Zweifel, der künftige Arbeiter wird nur zu tief in diese oder jene Sache eingeführt, aber es handelt sich darum, ob in ihm die Kraft ausgebildet ist, diese Sachen denkend, einsichtig, mit dem Auge des Verstandes anzusehen und zu erkennen.

Und darum fordern wir drittens: Gründliche Einführung der Volksschüler in die reale Welt. Aber daß wir nicht mißverstanden werden. Die Arbeit wird durch eine Einlei-

tung in die Bekanntschaft mit der Naturwelt nur dann gefördert, wenn diese nicht der unterhaltenden Zerstreuung am Mannigfaltigen, der Neugier dient, und wenn sie in Wahrheit auch mit den Sachen selbst, nicht mit den Worten und Begriffen derselben bekannt macht. An wenigem Einzelnen, am Nahen, am Anschaulichen, an der Sache selbst werde die Kraft des Schülers, zu denken, zu vergleichen, mit dem äußeren und inneren Sinn aufzufassen, geübt, wenn Intelligenz, nicht unpraktische Vielwisserei gepflegt und großgezogen werden soll — das ist unsere entschiedene Ansicht.

Neben dieser Realbildung ist endlich für den Arbeiter die technische Bildung d. h. die Bildung der Hand wesentlich. Wir haben schon oben nachgewiesen, daß freilich die Einleitung in die Arbeit selbst, wo die Verhältnisse gesund und nicht außergewöhnlicher Art sind, der Familie zufallen muß. Doch bleiben an die Volksschule um so gewisser zwei Forderungen allgemein bestehen, einmal die negative, daß sie das Kind durch die ganze Art der in ihr eingeführten geistigen Beschäftigung nicht von dem Ernst des Arbeitens, das frühe gewöhnt sein will, abziehe; sodann die andere positive, daß sie helfend und elementarisch vorbereitend dem technischen Geschick entgegenkomme. Dies geschieht aber vor allem durch die Sorge dafür, daß das Auge in den Dienst der Hand gestellt, daß Formen- und Gestaltungssinn und Geschmack gebildet wird.

So schließen sich unsere Forderungen an die Volksschule endlich damit ab, daß sie der Arbeit selbst neben ihr einen vollberechtigten Platz gönnt, daß sie Sprechen, Lesen und Schreiben mit dem Leben und Thun des Arbeiters in die innigste Verbindung bringt, und daß als technische Unterrichtsstoffe eine elementare Formenlehre und elementares Zeichnen tüchtig in ihr getrieben wird.

Um aber der Arbeit einen vollberechtigten Platz neben der Schule gönnen zu können, muß die Volksschule mit ihren Ar-

beiten die Schüler nicht übermäßig in Anspruch nehmen, damit nicht der größte Theil der Zeit, welche das Kind im Elternhause verlebt, mit Schulaufgaben, Repetitionen und Präparationen ausgefüllt werde. Wenn die Kinder täglich 5—6 Stunden lang in der Schule, dann zu Hause noch zwei bis drei Stunden für die Schule beschäftigt sind; wenn sie in Folge dessen gar keine Zeit und Gelegenheit haben, sich noch um andere Dinge zu kümmern, etwa dem Vater im Garten, auf dem Felde oder in der Werkstatt, der Mutter in der Küche, im Keller zu helfen: dann, so behaupten wir, trägt die Schule die Hauptschuld an der Entfremdung des Kindes von der Arbeit.

Wir fordern darum zum Schluß: Beschränkung der häuslichen Aufgaben auf das Allernothwendigste[21]).

Unsere Frage hat aber auch noch eine persönliche Seite. Die Volksschule ist endlich der Volksschullehrer! Und da glauben wir, daß der Volksschullehrer nicht jede mechanische Beschäftigung als seiner unwürdig ablehnen darf, sondern, daß er im Gegentheil zeigen muß, daß ihm körperliche und geistige Anstrengung in harmonischer Ausbildung als Lebensaufgabe gilt. Sich von dem Mechanismus nicht herabziehen, sich von der Abstraktion nicht aushöhlen lassen, das ist die rechte Maxime. Dem Volksleben soll der Unterricht sich anschließen, um es zu veredeln. Veredeln kann ich aber nur, was ich kenne, was ich schätze, was ich mit Vertrauen erfasse und was mir dieselbe Gesinnung entgegenbringt. Darum keinerlei Kluft zwischen Bildung und Arbeit, zwischen Unterricht und Volkssitte! Ist es etwa ehrenvoller und edler, ein Turngerüst zu erklettern als einen Kirschbaum, Turnstangen zu werfen als Stangen zu Bohnen und Hopfen zu stecken? Sind Schwielen von der Kegelkugel verdienstlicher als von der Führung der Säge?

Wahrlich ein böses Vorurtheil hat uns die Arbeit angeschwärzt. Ist das vielleicht ein allgemeines Uebel, an dem wir in Europa leiden, so wäre es zugleich ein doppeltes und dreifaches, wenn es sich in den Volksschullehrerstand hinein erstreckte. Darum

hinweg mit jenen aufgestutzten, gespreizten Lehrern, die vornehm am arbeitenden Landmann, am arbeitenden Handwerker vorbeispazieren, und sich schämen würden, die Schaufel und die Hacke, das Beil und die Säge in die Hand zu nehmen. Und Achtung vor dem treuen, emsigen, unter unaussprechlicher Geduldübung und unermüdlicher, frischer Thätigkeit in aller Stille und Verborgenheit arbeitenden Landschullehrer, aber dreimal den Hut vor ihm ab, wenn er sich in Arbeit und äußerer Thätigkeit, die er durch die Kraft des Nachdenkens beseelt, mitten unter das Volk stellt! Das wird ihn, wenn er auf die rechte Weise hier mitarbeitet, so wenig herabziehen, so wenig seinen Gesichtskreis beschränken und verengen, daß vielmehr gerade er, der Mann der Schule, der als dieser allein in Gefahr ist, zu verknöchern und zu versteifen, dadurch in die wirklichen Lebensinteressen mit allen ihren weitgreifenden Beziehungen und reichen Vielseitigkeiten hereingezogen wird. Und so hoffen wir, daß die Volksschullehrer immer mehr auf das Gebiet der Natur und des Lebens eingehen und an alle diejenigen Vereine sich anschließen, bei denen es sich darum handelt, der Arbeit die ihr gebührende Ehre und Würde, den arbeitenden Klassen die rechte sittliche und geistige Hebung und eben damit auch die sittliche und bürgerliche Selbständigkeit zu verschaffen.

Soweit ist die Volksschule im Stande, an der Aufgabe unserer Zeit, für die Arbeit zu sorgen, mitzuwirken. Und wahrlich, wenn sie alle die aufgeführten Forderungen in rechter Weise erfüllt, dann hat sie gewiß nicht Geringes geleistet. Im übrigen aber bleiben wir dabei: Fort mit aller Charlatanerie!

Schlußwort.

Wir stehen am Ende. Sind wir auch hinsichtlich der Bestrebungen, die den Anstoß zu den vorliegenden Ausführungen gegeben, fast durchgehends zu negativen Resultaten gelangt, so wird man hoffentlich wenigstens das der ganzen Arbeit angemerkt haben,

daß sie nicht das Ergebniß vorgefaßter Meinungen oder eines flüchtigen Studiums und Nachdenkens ist, sondern in ehrlicher Weise aus ernster Arbeit gewonnene Resultate zur Erwägung stellt, daß sie nicht geschrieben worden ist, um einer Tagesfrage, die augenblicklich viele mächtige Gönner und Fürsprecher hat, gute Seiten abzugewinnen, oder um dem Stande, dem anzugehören wir uns zur Ehre rechnen, Hofedienste zu leisten, sondern daß ihr ehrlichstes Bestreben gewesen ist, der Wahrheit zu dienen und nur der Wahrheit.

Unsere Schule spiegelt ihre Zeit wieder; wie unsere Zeit nicht vollkommen ist, so kann es auch die Schule nicht sein. Das wird niemand bestreiten. Aber der Fortschritt, der für die Schule nothwendig ist und auch von ihr gemacht werden muß, liegt nicht in einer Erweiterung ihres Aufgabenkreises, sondern in der Vereinfachung und Vertiefung ihrer Leistungen, sowie in der Anwendung derselben aufs Leben innerhalb der durch die jetzigen obligaten Disciplinen bezeichneten Grenzlinien. Es kann nicht genug vor allen Bestrebungen gewarnt werden, die, aus Liebhabereien und Schrullen einzelner entspringend, die Schule zu einem „Mädchen für Alles“ machen wollen. Wenn der Schule auch nur der zehnte Theil jener Aufgaben wirklich zugewiesen wäre, deren Lösung man ihr schon als eine „unumgängliche Nothwendigkeit“ gepredigt hat, so hätte sie schon längst jede Bedeutung verloren. Das Volk braucht an Bildung nicht ein buntes Allerlei, es braucht nur ein Weniges, aber dieses ganz, voll und fest.

Und so sprechen wir denn als unsere feste Ueberzeugung aus, daß die gesunde Richtung im deutschen Volke und in der deutschen Pädagogik, die schon zweimal den Sturm für einen Arbeitsunterricht abgeschlagen hat, diesmal das Gleiche thun wird. Denn es ringt hier nicht eine gesunde Idee nach Geltung, die, hellen, ihrer Zeit vorangeeilten Köpfen entsprungen, erst nach mehrfachen vergeblichen Anläufen siegreich sein kann, sondern es bricht hier ein alter Irrthum hervor, der als Echo ertönt, um dann für immer zu — verklingen.

Anmerkungen.

[1]) Zu S. 9. — Dr. Götze, Ergänzung des Schulunterrichts durch praktische Beschäftigung, S. 1 a. Leipzig, Heinrich Matthes.

[2]) Zu S. 13. — Dr. Eisenlohr, Die Volksschule und die Handarbeit. Stuttgart, Ed. Hallberger, 1854.

[3]) Zu S. 15. — Der Rittmeister und dänische Kammerjunker Adolf Clauson-Kaas (das „aa" in Kaas ist dunkel, fast wie unser deutsches „o" zu sprechen, genauer: wie im Englischen $\overset{3}{a}$ nach Walkers Systeme, vgl. fall, wall, water) ist ein Abkömmling der angesehenen und einstmals begüterten norwegischen Familie Clauson, die durch Heirath mit der altadeligen dänischen Familie Kaas zusammen kam und, in diesem Zweige in Dänemark geadelt, deren Namen dem ihrigen hinzufügte. Sein Vater war ein hoher Beamter am dänischen Hofe. Sein älterer Bruder trat in preußische Militärdienste und auch der jüngere Adolf, theilweise in Deutschland (in Dissen in der Nähe von Osnabrück) erzogen, folgte der ihm durch seine Familienbeziehungen nahegelegten Hof- und Militärkarriere. Als sein Vaterland in dem deutsch-dänischen Kriege von dem Verluste Schleswig-Holsteins betroffen wurde und dadurch die Nothwendigkeit wiederholter Armeereduktionen an dasselbe herantrat, wurde Clauson-Kaas (1866) pensionirt. Zum anständigen Unterhalte seiner zahlreichen Familie war die Pension jedoch ungenügend, eigenes Vermögen besaß Clauson-Kaas aber nicht, da das große Vermögen seines norwegischen Großvaters durch den Stiefgroßvater in Kaas'sche Familiengüter gesteckt und verloren gegangen war, und so trat an Clauson-Kaas die Nothwendigkeit heran, sich einen anderen Wirkungskreis zu suchen. Da er bereits schon früher aus Interesse seine Kinder unterrichtet hatte und dabei auf den Gedanken verfallen war, die Hand als Mittel zur Erziehung zu benutzen, so warf er sich jetzt auf das Gebiet der Erziehung, speciell des Handfertigkeitsunterrichts, auf dem er bis heute gearbeitet hat. (Nach einem Berichte Bernhard Brons jr.; Beilage zu Nr. 264 der „Ostfriesischen Zeitung" vom Jahre 1880).

[4]) Zu S. 17. — Berichte Bernh. Brons jr. Beilage der „Ostfriesischen Zeitung" zu Nr. 264 vom Jahre 1880.

[5]) Zu S. 19. — Clauson-Kaas, Die Arbeitsschule neben der Lernschule, S. 18. Verlag von L. Simion in Berlin.

[6]) Zu S. 20. — Für die Abhaltung eines Kursus hatte Clauson-Kaas folgende Forderungen gestellt: Als Minimum 36, als Maximum 72 Theilnehmer; für jeden ein Honorar von 80 Mark (macht also 2880—5760 Mark), ferner für sich und sein Personal (einen Lehrer und eine Lehrerin) freie Station.

[7]) Zu S. 21. — Th. Raydt, Arbeitsschulen und Hausfleißvereine, S. 3, 19, 20. — Berichte von Bernh. Brons jr.; Beilage zu den Nr. 264 und 272 der „Ostfriesischen Zeitung".

[8]) Zu S. 24. — Lorenz Illing, Wesen und Werth der Schulwerkstätten. München, Verlag der Gg. Franz'schen Buchhandlung.

[9]) Zu S. 24. — Beilage zu Nr. 272 der „Ostfriesischen Zeitung".

[10]) Zu S. 25. — Abgedruckt in: Th. Raydt, a. a. O. S. 21.

[11]) Zu S. 25. — Emil von Schenkendorff, Der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule, S. 48. Verlag von Ferd. Hirt in Breslau.

[12]) Zu S. 32. — Clauson-Kaas, a. a. O. S. 8 und 20.

[13]) Zu S. 32. — Dr. Götze, a. a. O. S. 26.

[14]) Zu S. 32. — Emil von Schenkendorff, a. a. O. S. 78.

[15]) Zu S. 36. — Beilage zu Nr. 272 der „Ostfriesischen Zeitung" von 1880.

[16]) Zu S. 44. — Dr. Woldemar Götze, a. a. O. S. 9f.

[17]) Zu S. 53. — Emil von Schenkendorff, a. a. O. S. 29a.

[18]) Zu S. 54. — Wir haben schon so viele ketzerische Ansichten ausgesprochen, daß wir auch die nachfolgende nicht unterdrücken wollen. Von dem im Texte ausgeführten Standpunkte aus müssen wir uns auch gegen den obligatorischen Handarbeitsunterricht für Mädchen aussprechen. Es ist ja gut, wenn den Eltern Gelegenheit gegeben wird, ihre Töchter auch in weiblichen Handarbeiten unterrichten zu lassen, in den Rahmen der obligatorischen Unterrichtsgegenstände gehört der Handarbeitsunterricht nicht. Wir bitten auch, nicht zu vergessen, daß ein solches Arbeiten nie und nimmer ein so bildendes sein kann, als wenn es von der Mutter vermittelt wird. Jetzt aber finden viele Mütter, die ihrer Tochter selbst allerlei Arbeiten lehren könnten, in dem obligaten Arbeitsunterricht in der Schule ein Bequemlichkeitsmittel und überlassen andern die Sorge dessen, was ihre eigene Pflicht und Schuldigkeit wäre.

[19]) Zu S. 67. — Dr. Diesterweg, Rheinische Blätter, Bd. 46, S. 37. Essen, Verlag von Bädeker.

[20]) Zu S. 80. — Betrachten wir einen Arbeiter, der, mit Respekt zu melden, Jauche tragen oder führen muß. Wie Mancher wird gleich am Morgen, wenn er den Auftrag bekommt, taub! Wie er heimlich schimpft, damit umgehen zu müssen! Wie er den ganzen Tag verdrossen zur Arbeit ist! Er sieht eben nicht tiefer in die trübe, widerwärtige Fluth hinein; er sieht nur, was er eben sieht — die abscheuliche Jauche. Hat man aber den Arbeiter belehrt: Siehe, das Stinkende der Jauche ist gerade das Düngende, das Werthvollste und entweicht bei sorgloser Behandlung in deine Nase und in alle Welt. Hat man ihm vielleicht gar in der Fortbildungsschule einen Blechlöffel, mit Salmiakgeist gefüllt, vorgezeigt und den Löffel so über eine Lichtflamme gehalten und den aufsteigenden Dampf in ein Glas aufgefangen, bis dasselbe von einer Luft angefüllt war, die einen sehr stechenden Geruch besitzt, ähnlich dem Geruch, den faule Jauche verbreitet; hat man ihm so das Ammoniak erklärt: so sieht der Arbeiter schon etwas tiefer in die Jauche hinein — sein geistiges Auge ist thätig neben dem leiblichen. Nahm aber der Lehrer in der Fortbildungsschule einen Löffel voll Salmiakgeist und ließ ihn so lange kochen, bis alle Flüssigkeit verdampft war, so fand der Schüler den Löffel ganz leer, denn das Ammoniak verflog sammt dem Wasser in der Hitze und nichts konnte übrig bleiben, und so sah der Arbeiter damals als Schüler, was es für eine „fährige Habe" ist mit dem Düngenden an der Jauche, und daß man dazu Sorge tragen müsse, obgleich man es nicht mit Händen greifen kann. Ging endlich aber der Lehrer weiter, nahm er wieder eine Obertasse voll Salmiakgeist und tröpfelte unter stetem Umrühren Schwefelsäure hinzu, bis der stechende Geruch des Ammoniaks vollständig verschwunden war; ließ er vor den Augen des Schülers diese Flüssigkeit ebenfalls verdampfen; zeigte er dann einen beträchtlichen weißen, salzigen Rückstand — aus Schwefelsäure und Ammoniak — schwefelsaures Ammoniak, und sagte er dem Schüler, daß nun in diesem das flüchtige Ammoniak durch die Schwefelsäure so festgebunden sei, daß es bei gewöhnlicher Temperatur, ja bei erhöhter Wärme gar nicht mehr verdunsten könne, so hat der Unterricht gewiß zwei nicht zu verachtende Resultate:

1. daß einmal der Verlust bei der Jauche vermieden werden kann, und
2. daß der spätere Arbeiter geistig so erregt und angeregt wird, daß

er mit Interesse, ja mit einer gewissen Gier — ich rede aus Erfahrung! — seine Gülle betrachtet und behandelt.

Ein stetes Interesse erhält ihn geistig regsam — er denkt sogar beim Jauchefahren! Wie sich wieder der stechende Geruch zeigt, schüttet er wieder Gyps oder Eisenvitriol ins Jauchelock (beide enthalten ja bekanntlich die bindende Schwefelsäure) und freut sich nebenbei ungemein, daß er einen ganzen Tag mit Jauche umgehen kann, ohne am Abend aus allen Knopflöchern heraus zu riechen, zum Schrecken des ganzen Hauses. (Dr. Eisenlohr.)

21) Zu S. 83. — Auf die vielen häuslichen Arbeiten sind wir auch aus vielen anderen Gründen nicht gut zu sprechen. Besonders sind wir deshalb stets Gegner derselben gewesen, weil sie in Verhältniß zu ihrem Nutzen die Kinder meist viel zu lange an den Tisch und ans Zimmer fesseln. Und doch sind sie bei den Zielen, die die heutige Zeit den Schulen steckt, oft gar nicht zu entbehren. Der Mensch scheint einmal nach der Auffassung des für ihn nothwendigen Bildungsganges zu etwas anderem fast gar nicht geschaffen zu sein, als, wie Diesterweg sagt, „verflucht gescheut“ zu werden. Man würde, wenn es nur ginge, am liebsten den Geist für sich allein, ohne den Körper, nehmen, um desto freier und ungehinderter hoch in den Lüften herumflattern zu können; die physischen Kräfte, die hieran hindern, bleiben darum unbeachtet und mögen in Gottes Namen verkümmern. Ganz konsequent muß man bei einer solchen Richtung aller Entwickelung und zumal bei einem so weit ausgreifenden Ziele, wie man es eben zu stecken für gut befunden, frühzeitig anfangen, ihm nachzujagen; je früher, desto besser! Man pfercht die lebensfrohe Jugend täglich 5—6 Stunden in enge Schulbänke ein und zwingt sie, ihre in dieser Zeit noch vorherrschend zur Bethätigung hindrängenden Körperkräfte in unnatürlicher Weise zu beherrschen, man läßt darauf noch Privatstunden in Dem und Jenem folgen, und damit ja nichts versäumt werde, müssen noch einige Stunden Privatarbeit die wenige zu freiem Naturgenuß noch übrige Zeit ihnen entziehen. Ob die jugendliche Natur — sagt der geniale Grube — deren körperliche Entwickelung (verhältnißmäßig) mindestens ebensoviel Rücksicht verlangt, als die geistige, die sich ihres Daseins freuen und des freien Spieles aller ihrer Kräfte genießen will, die sich streubt, ihre schöne Gegenwart für künftige Zwecke des praktischen Lebens hinopfern zu müssen, opponirt und mit Haß gegen Alles erfüllt wird, was aus der Schule kommt, was kümmert das den Staat, welcher nothgedrungen die Forderungen der Examina so hoch hinaufgeschraubt hat; was kümmert das die Lehrer, welche in Erfüllung jener Forderungen ihre schönsten Triumphe feiern, und was die Aeltern, welche stolz darauf sind, Kinder zu haben, die mit 16 Jahren für die Universität reif sind. — Durch solch eine forcirte und verfrühte Kultur der jugendlichen Geisteskraft, wie sie der moderne Bildungsgang eben vorschreibt, wird, weil sie auf Kosten der physischen Kräfte, jenen ein allzugroßes — unverhältnißmäßiges Uebergewicht giebt, eine Disharmonie in die Entwicklung des Menschen gebracht, eine Disharmonie, die oft störend durch das ganze spätere Leben hindurchklingt und die, wenn anders der Erzieher ein offenes Geständniß vor sich selbst ablegen will, namentlich in seinem Ohre ein Wohlklang nicht sein kann.

(176) Druck von J. Dräger's Buchdruckerei (C. Feicht) in Berlin.

Meyer, Johannes

Der Handfertigkeits-Unterricht und die Schule mit besonderer Berü
cksichtigung der Bestrebungen des Rittmeisters a. D. Clauson-Kaas ; eine
sozial-pädagogische Studie

Berlin 1881